Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9270084
Centre d'intérêt : 871

Duranleau, Irène.

Vers un modèle intégré en aide à l'apprentissage / Irène Duranleau, Marie Bourdeau-Lavoie, Vital Pelletier. -- Sherbrooke : Collège de Sherbrooke, Service de la recherche et du développement, 1991.
xi, 201 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. : Vers une approche intégrée en aide à l'apprentissage. Résumé : p. v-vi. Code : 1532-0325. Bibliogr. : p. 127-136.

ISBN 2-920916-16-5

Vedette(s)-secondaire(s) : Bourdeau-Lavoie, Marie • Pelletier, Vital • Collège de Sherbrooke. Service de la recherche et du développement

Descripteur(s) : Aide à l'apprentissage • Sciences humaines • Difficulté d'apprentissage • Rattrapage • Dépistage • Méthode d'apprentissage • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : TRAC (Test) • IDP (Test) • Techniques d'éducation spécialisée

Ce rapport de recherche veut traduire une préoccupation du milieu, rechercher une problématique adéquate de l'aide à l'apprentissage, modéliser et évaluer une action concertée susceptible de répondre aux besoins d'une clientèle en démarche d'apprentissage. Un système de dépistage à l'aide de la cote SRAM, des résultats des tests TRAC et IDP permet d'établir une typologie de la clientèle visée en sciences humaines et en techniques d'éducation spécialisée. Pour aider la clientèle dépistée, l'équipe établit un système d'interventions sous la forme d'ateliers : trois ateliers d'orientation, deux d'organisation scolaire et cinq d'apprentissage scolaire. L'analyse qualitative a révélé un taux important de satisfaction et de réussite de la clientèle. L'équipe professorale a, de plus, estimé qu'une équipe de support à l'apprentissage devrait être établie en permanence pour les étudiants et les intervenants.

Type de document :

VERS UNE APPROCHE INTÉGRÉE EN AIDE À L'APPRENTISSAGE

Irène Duranleau
Marie Bourdeau-Lavoie
Vital Pelletier
juin 1991

Collège de Sherbrooke

Service de la recherche
et du développement

9270084

Collège de Sherbrooke
Service de la recherche et du développement

Vers un modèle intégré en aide à l'apprentissage

Irène DURANLEAU
Marie BOURDEAU-LAVOIE
Vital PELLETIER

Juin 1991

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial, dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
2e trimestre 1991
ISBN 2- 920916-16-5

Collège de Sherbrooke
475, rue Parc
SHERBROOKE, Québec
J1H 5M7
Tél.: (819) 564-6290
Télex: 05-836210

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de la Direction du service de la recherche et du développement du Collège de Sherbrooke.

Remerciements

L'équipe de recherche tient à remercier toutes les personnes qui ont collaboré à cette recherche de près ou de loin.

Jacqueline GIARD pour son support au cours de la première année de la recherche

Sylvio LEBRUN pour son support au cours de la deuxième année de la recherche

Marc DÉLISLE pour son aide statistique

Hélène COUSOT pour la révision du texte

L'équipe professorale de la première année de la recherche et les coordonnateurs et coordonnatrices des programmes concernés

L'équipe professorale de la deuxième année en *sciences humaines* : Diane LEMAY, Marc GENEST, Marc BERTHIAUME, Danielle BOURQUE, Denis ÉMOND, Normand FORTIN;
et en *techniques d'éducation spécialisée:*
Liette BELLAVANCE, Francine DUGUAY, Luc TREMBLAY, Charles THÉRIAULT, Sabine DE VLEESCHAUWER

Guy BOUTIN, le directeur de secteur, pour son appui

Laurette ROULEAU pour son aide technique

Guy DESHAIS et le Centre des médias pour la page couverture

Les étudiant-e-s en *sciences humaines* et en *techniques d'éducation spécialisée* : la recherche n'aurait pas eu lieu sans eux et elles.

Résumé de la recherche

La présente recherche pourrait se résumer ainsi:

1. Objectifs

La recherche a pour objectifs d'élaborer un modèle intégré en aide à l'apprentissage qui comporte deux volets:

- le volet *concertation* de différent-e-s intervenant-e-s en aide à l'apprentissage: aide pédagogique individuel, conseillère en orientation et professeur-e-s;
- le volet *aide à l'apprentissage* vue comme aide à trois dimensions: aide à l'apprentissage scolaire, aide à l'apprentissage organisationnelle et aide à l'apprentissage professionnel;

ce modèle a pour but de favoriser la réussite scolaire de deux groupes expérimentaux de première session en termes de nombre de cours réussis, abandonnés ou non réussis.

2. Méthode

La recherche comporte une partie *recherche-action*, en l'occurrence la méthodologie des systèmes souples comme première inspiration, qui vise la cueillette des interventions d'aide à l'apprentissage dans le milieu et qui analyse les possibilités d'implanter un tel modèle dans le milieu à l'intérieur des structures actuelles de l'institution.

L'approche utilisée entend élaborer également une typologie de la clientèle établie à partir de trois paramètres: la cote SRAM, les résultats des tests TRAC et IDP; la typologie et les autres outils diagnostiques constituent le système de dépistage qui permet aux intervenant-e-s de colli,e. des informations pertinentes sur la clientèle à risques.

La clientèle visée est constituée de deux groupes expérimentaux en *sciences humaines* et en *techniques d'éducation spécialisée* et de deux groupes témoins dans ces mêmes programmes.

Pour aider la clientèle dépistée (difficultés d'orientation, d'organisation scolaire, d'apprentissage cognitif), l'équipe établit un système d'interventions basées sur la concertation. Ces ateliers sont au nombre de 10: trois ateliers d'orientation: *planification de carrière* (PC), *exploration, information professionnelle* (EIP), *prise de décisions* (PD); deux ateliers d'organisation scolaire: *priorité aux études* (PAE) et *stratégies d'études* (STR. ÉT.) et 5 ateliers d'apprentissage scolaire: *recours au professeur* (RP), *réactions à l'anxiété* (RA), *modes d'apprentissage* (MODES), *stratégies d'apprentissage* (STR. APPR.) et *motivation* (MOT)

3. Résultats obtenus

Les deux profils des groupes expérimentaux et témoins étant différents, les résultats en termes d'impact du modèle sur le nombre de cours réussis est difficile à mesurer quantitativement.

Néanmoins, le système de dépistage a été jugé efficace dans son opération et le système d'interventions, considéré comme utilisable pour une équipe d'intervenant-e-s multidisciplinaires. L'analyse qualitative a révélé un taux important de satisfaction de la clientèle et certain-e-s d'entre eux et elles ont pu réussir une deuxième session avec plus de facilité et de certitude. L'équipe professorale a, de plus, estimé qu'une équipe de support à l'apprentissage devrait être établie en permanence pour les étudiant-e-s et pour les intervenant-e-s.

4. Conclusion

Le modèle intégré a réalisé une certaine partie de ses objectifs, l'autre partie, pour se réaliser, aurait dû plus tenir compte des structures, de la culture institutionnelle, des perceptions de chaque intervenant-e et des systèmes valoriels qui sous-tendent toutes les actions et les implications de chaque membre de la collectivité collégiale, à commencer par la clientèle étudiante.

Table des matières

Liste des tableaux
Introduction.....2

PREMIERE PARTIE: problémation

1- Problématique.....4

1.1. Recherche de problémation.....4
1.1.1. Clientèle.....4
1.1.2. Interventions et intervenant-e-s.....5
1.1.3. Culture institutionnelle locale.....6
1.2. Origine du projet.....7
1.2.1. Commande.....7.
1.2.2. Besoins.....8
1.3. Etat de la question (revue de littérature en AAA).....9.
1.3.1. Problématique: clientèle/intervenant-e-s/institution.....10
1.3.2. Actions ponctuelles (locales, provinciales).....14
1.3.3. Programme en AAA expérimentés.....15

2- Hypothèses de recherche.....18

2.1. Perceptions et recherche de définitions en AAA..... .18
2.2. Questions de recherche.....19
2.2.1. Aide à l'apprentissage.....20.
2.2.2 Concertation.....20
2.3. Objectifs généraux.....21
2.4. Objectifs spécifiques.....21.
2.4.1. Première année de la recherche (1989-90).....21
2.4.2. Deuxième année de la recherche (1990-91).....21

DEUXIEME PARTIE: cadre méthodologique général

3. Méthodologie de l'échantillonnage et des conditions facilitantes.....24

3.1. Méthodologie de la première année de recherche.....24
3.1.1. Description de la typologie: objectif spécifique du projet.....24
3.1.2. Instruments.....25

3.1.3. Choix des groupes (première année 1989-90).....27
3.1.4. Typologie.....28
3.1.5. Typologie et résultats scolaires: clientèle à risques.....30
3.1.6. Choix des groupes expérimentaux en *sciences humaines* et en *techniques d'éducation spécialisée*.....31
3.1.7. Inventaire des conditions facilitantes en AAA.....32
3.2. Méthodologie de la deuxième année.....34
3.2.1. Echantillon de la deuxième année.....34
3.2.2. Procédures-cueillette des résultats:-typologie.....35

4. Cadre théorique.....38

4.1. Modèle théorique.....38
4.1.1. Bases théoriques de la recherche-action (MSS).....38
4.1.1.1. Théories du changement: problémation.....39
4.1.1.2. Approche systémique.....41
4.1.2. Bases théoriques du modèle des interventions.....42
4.2. Évolution du modèle intégré.....44
4.2.1. Premier modèle non expérimenté.....44
4.2.2. Confrontation avec le milieu: résistances.....46
4.2.2.1. Chercheur-e-s.....47
4.2.2.2. Acteurs.....48
4.2.2.3. Système.....49
4.2.3. Description du deuxième modèle.....50
4.2.4. Description du troisième modèle.....50
4.2.4.1. Assises.....51
4.2.4.2. Interventions.....54
4.3. Description des ateliers d'aide.....64
4.3.1. Assises : facteurs d'identification TRAC et IDP; MSS.....64
4.3.2. Objectifs de chaque atelier.....66
RP, RA, MOT, PAE, ST. ET. STR. APPR. PC, EIP, PD, MODES

5. Expérimentation du modèle.....67

5.1. Ateliers d'aide.....67
5.1.1. Entrevue de sensibilisation.....67
5.1.2. Administration des ateliers.....68
5.1.3. Résistances des étudiant-e-s..... 70
5.1.3.1. Perceptions de la clientèle.....70
5.1.3.2. Attitudes et comportements.....71
5.1.3.3. Effets sur le projet.....72
5.2. Autres interventions.....73
5.3. Outils de gestion et de communication.....74

5.3.1. Instruments de concertation....75
5.3.2. Mode de fonctionnement....76

TROISIEME PARTIE: évaluation

6. Présentation et analyse des résultats....78

6.1.Système de dépistage....78
6.1.1. Evaluation de la typologie comme outil diagnostique....78
6.1.2. Evaluation des autres outils de dépistage....81
6.1.3. Evaluation. globale du système de dépistage....82
6.2. Système d'interventions....82
6.2.1. Evaluation quantitative : post-tests....83
6.2.2. Evaluation qualitative....84
6.2.2.1. Interventions vues par les étudiant-e-s....88
6.2.2.2. Intervenant-e-s/professeur-e-s....92
6.3. Concertation (objectif du projet)....96
6.3.1. Contexte de l'expérimentation....97
6.3.2. Questionnaire/entrevue sur la concertation....98
6.3.3. Résultats....100
6.4. Objectifs / Hypothèses/ Résultats....102
6.4.1. Rappel de la problématique et des hypothèses....102
6.4.2. Résultats atteints....103
6.4.3. Comparaison des résultats du projet (revue de littérature)....106

QUATRIEME PARTIE: recommandations

7. Limites de la recherche....108

7.1. Limites des fondements de la recherche-action en éducation et les mesures en éducation....108
7.2. Limites des fondements du modèle....110

8. Retombées de la recherche....111

8.1. Outils de la recherche....112
8.1.1. Utilité de la typologie-système de dépistage....112
8.1.2. Ateliers d'aide à l'apprentissage....112
8.2. Concertation....113
8.2.1. Aide à l'apprentissage et concertation....113
8.2.2. Recommandations des professeur-e-s....114
8.3. Visées de l'AAA pour l'équipe de recherche....115

9. Pistes de recherche future.....116

9.1. Résistances et plan d'implantation.....116
9.2. Évaluation des conditions d'implantation d'un plan d'AAA.....118
9.3. Valeurs et interventions.....119
9.4. Concertation et projet éducatif.....119
9.5. Motivation de l'étudiant-e en difficulté et AAA.....120

Conclusion.....123
Bibliographie.....127
Annexes.....138

Liste des tableaux

Tableau I.....32
Répartition de l'échantillon de 1989-90 à partir des résultats aux tests TRAC, IDP et selon la cote SRAM

Tableau II.....33
Typologie

Tableau III.....36
Typologie et résultats scolaires
Types à risques

Tableau IV.....41
Typologie des groupes de *sciences humaines*

Tableau V.....42
Typologie des groupes de *techniques d'éducation spécialisée*

Tableau VI.....85
Tableau comparatif de la clientèle de première année et de deuxième année selon les types et le pourcentage d'étudiant-e-s ayant réussi tous leurs cours

Tableau VII.....89
Tableau comparatif des résultats des groupes expérimentaux et des groupes témoins en regard du pourcentage de cours réussis à la session 90-3 (automne 90)

Tableau VIII.....91
Tableau comparatif entre les résultats au test et au post-test IDP

Tableau IX.....91
Tableau comparatif entre les résultats au test et au post-test TRAC

Introduction

> L'heure est à l'action donc. Mais pas sous n'importe quelle forme. Une action **globale, systématique et concertée.** Une action qui prend en considération la multitude des facteurs associés à la réussite scolaire, et tente d'intervenir sur le plus grand nombre d'entre eux, plutôt que de se cantonner sur une ou deux dimensions.
> Mais pour se lancer dans une telle action, il est indispensable d'avoir une vision d'ensemble, cohérente et articulée, de tous ces facteurs qui ont quelque chose à voir avec la réussite scolaire.
>
> Yves BLOUIN[1]

L'aide à l'apprentissage représente, à l'heure actuelle, un véhicule d'informations et de transformations dont l'existence pourrait s'associer à des mesures susceptibles de retenir une certaine clientèle qui, sans ces mesures dites d'aide à l'apprentissage, ne fréquenterait pas les collèges. Ce véhicule a été construit à partir d'un certain nombre d'autres concepts tout aussi porteurs de transformation qu'on nomme la "formation fondamentale" et l'"approche-programme". L'aide à l'apprentissage se glisse dans les sillons de ces deux autres porteurs de changement à un titre plus impératif. La clientèle baisse, la clientèle ne sait plus apprendre, la clientèle souffre de maux suspects, systémiques. Les différent-e-s intervenant-e-s s'interrogent et l'action se pose en urgence. Une action concertée, rappelle Yves BLOUIN, est nécessaire à cette action d'envergure, une action systématique, globale.

Une équipe d'intervenant-e-s s'est penchée au Collège de Sherbrooke sur l'aide à l'apprentissage et ses modalités d'interprétation et d'action. Le

---

1 Yves BLOUIN, "L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation - Propositions pour les années 1990", *L'aide à l'apprentissage, un pas de plus vers l'ACTION*, Colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage, Collège de Sherbrooke, 2-3 mars 1989, p. 67.

projet de recherche intitulé *Vers une approche intégrée en aide à l'apprentissage* veut traduire une préoccupation du milieu, rechercher une problémation adéquate de l'aide à l'apprentissage, modéliser et évaluer une action concertée susceptible de répondre aux besoins d'une clientèle en démarche d'apprentissage.

Le rapport se présente en quatre parties. La première partie expose la recherche de problémation et décrit les hypothèses de recherche. La deuxième partie explique le cadre méthodologique général sous trois chapitres: la méthodologie spécifique de l'échantillonnage et des conditions facilitantes de l'aide à l'apprentissage dans le milieu, le cadre théorique du modèle et l'expérimentation. La troisième partie analyse et évalue les résultats de l'expérimentation et la quatrième partie présente un certain nombre de recommandations comme suite au projet.

PREMIERE PARTIE
Problémation

Chapitre 1: problématique

Chapitre 2: hypothèses de recherche

1- Problématique

L'aide à l'apprentissage a été considérée comme telle à partir de l'interrogation des multiples intervenant-e-s du milieu collégial (professeur-e-s, professionnel-le-s, gestionnaires) face au taux élevé d'échecs et d'abandons de la clientèle ainsi qu'au degré insuffisant de compétence en général de cette même clientèle.

1.1. Recherche de problémation

La recherche de "problémation[2] " peut s'articuler autour de trois zones de situations critiques: la clientèle dans sa démarche d'apprentissage, les interventions et les intervenant-e-s et la culture institutionnelle locale.

1.1.1. Clientèle

À l'arrivée au collégial, une assez bonne proportion de la clientèle étudiante se présente avec un profil de type consumériste[3]: intérêt marqué pour le travail rémunéré, pour l'obtention de notes et de diplôme, degré faible d'implication dans sa démarche personnelle, peu d'entraînement systématique à l'étude. Cette attitude fait en sorte qu'elle est de moins en moins capable d'affronter les exigences des programmes de formation collégiale, puisqu'elle n'a pas eu de préparation suffisante pour répondre à ces exigences en termes de capacités intellectuelles et organisationnelles, les études nécessitant temps, organisation et motivation.

---

2 entendue comme manière de modéliser la problématique en termes de QUI a le problème, QUEL est le problème, QUELS en sont les points de vue considérés et les besoins qui se dessinent.

3 Qu'on se rappelle l'article de Jacques DUFRESNE, paru dans *La Presse* du samedi 10 mars 1990 intitulé: "Etudiants ou consommateurs": Au collège et à l'université, ils n'hésitent pas à sécher des cours pour pouvoir occuper un emploi. Est-ce toujours la nécessité pure et dure qui leur impose ce régime? On a toutes les raisons d'en douter. Il suffit d'observer le va et vient dans les parcs de stationnement des maisons d'enseignement pour se persuader du contraire. On chuchote même qu'un nombre croissant d'étudiants travaillent désormais, non pour payer leur voiture ou leur voyage en Floride, niveau atteint depuis longtemps, mais pour faire des placements."

Une partie de la clientèle est plus ou moins informée des exigences des programmes de niveau collégial. Plusieurs se présentent sans idée précise de leur carrière future. D'autres voyagent entre différents programmes, soit de formation générale, soit de formation professionnelle, au cours de leur séjour. Le changement de programme occasionne une discontinuité dans la formation et peut créer une démotivation à long terme.

En cours de route, la clientèle admise au collégial présente, pour un certain nombre, des difficultés d'adaptation aux études, des lacunes de méthodes d'apprentissage, des comportements socio-affectifs qui ne facilitent pas les conditions adéquates d'apprentissage. A titre d'exemple, les lieux d'aide (ateliers de "métier étudiant") sont plus ou moins fréquentés par ceux et celles qui en auraient besoin, les communications entre cette clientèle en difficulté et les intervenant-e-s étant elle-même difficile. La non-prise en charge de l'étudiant-e en difficulté par lui-même ou elle-même ou par le milieu fait en sorte qu'il ou elle peut facilement quitter le collège dans ce contexte. Le phénomène travail/études souligné plus haut, les heures de travail rémunéré étant plus importantes que les heures consacrées aux études, témoigne des valeurs de la clientèle, accentue, de ce fait, la non-implication aux études et augmente les risques d'échecs.

Ainsi, une partie de la clientèle, malgré la facilité d'accès aux études collégiales, ne terminera pas son parcours. La baisse du taux de diplômation dans les programmes de formation constitue un indice de l'augmentation des facteurs ne favorisant pas la réussite: la préparation lacunaire, la répartition déséquilibrée travail/études, la mésadaptation au milieu.

1.1.2. Interventions et intervenant-e-s

Un autre facteur de cette baisse de réussite scolaire de la clientèle se situe dans les conditions de travail des intervenant-e-s. Sans entrer dans le champ des conventions collectives, il n'en demeure pas moins que la baisse du taux de diplomation va de pair avec l'augmentation de

la tâche des enseignant-e-s et l'impossibilité, de ce fait, de les mobiliser autour d'une action concertée. Les différent-e-s intervenant-e-s face à une même clientèle (un programme, par exemple) ont des actions isolées et ponctuelles assurant difficilement une continuité et un suivi devant des difficultés de cheminement de tous ordres: orientation, organisation scolaire, méthodes d'apprentissage, etc.

Les structures d'interventions ne permettent pas non plus une action concertée, chaque intervenant-e étant limité-e territorialement dans sa zone d'action. L'enseignant-e est présumé-e agir sur des facteurs cognitifs d'apprentissage, l'aide pédagogique individuel-le, sur des facteurs d'organisation scolaire, les intervenant-e-s des services de psychologie et d'orientation, sur des facteurs d'ordre personnel. Chaque intervention est supervisée et structurée dans son secteur. De plus, dans chaque secteur, l'action n'est pas forcément concertée. L'enseignant-e dans un département peut n'avoir aucun contact avec l'enseignant-e d'un autre département, concernant la même clientèle, cette clientèle étant dispersée dans des groupes différents et l'enseignant-e dans un même département peut n'avoir aucun contact avec l'enseignant-e du même département donnant le même cours à la même clientèle d'un programme (trois groupes en *éducation spécialisée*, par exemple).

Intervenant-e-s isolé-e-s et interventions disparates font que la clientèle en difficulté d'apprentissage peut ne pas se rendre à destination.

1.1.3. Culture institutionnelle locale

La préoccupation du Collège, face à l'augmentation du taux d'échecs et d'abandons et face à la baisse du taux de diplomation, constitue un champ de la problématique vue sous l'angle du propriétaire du problème. La baisse de la clientèle occasionne une diminution de ressources financières[4] et questionne l'institution dans sa raison d'être. Toute institution désire répondre de sa mission fondamentale qui est de former une clientèle préparée à répondre aux exigences des universités et du

[4] C'est une réalité et non un jugement de valeur.

marché du travail. Le Collège n'échappe pas à cette problématique et les intervenant-e-s non plus. L'étudiant-e qui quitte le collège le fait à ses dépens, l'institution, elle, évalue ce départ. La hausse du taux d'échecs fait partie des interrogations des intervenant-e-s. Le propriétaire de cette problématique n'est pas l'étudiant-e, mais l'institution qui voit des candidat-e-s déserter ses rangs, ce qui met en danger son existence[5] ou sa réputation ou même la motivation du personnel enseignant et non enseignant. Une clientèle que l'institution maintient dans ses murs malgré le manque de préparation de celle-ci devient une clientèle en perte de rendement autant pour elle-même que pour le personnel, d'autant plus que le nombre de moyens de remédiation est insuffisant.

Somme toute, clientèle en difficulté d'une part, interventions isolées d'autre part et baisse du taux de diplomation constituent les trois axes d'une problématique développée dans un premier temps en termes de situations qui font problème et, dans un deuxième temps, en termes de propriétaires du problème.

1.2. Origine du projet

Devant ces situations jugées problématiques par l'institution et par différent-e-s intervenant-e-s, s'est posée l'évidence d'un projet de recherche qui prendrait en compte l'analyse de cette situation et opterait pour une action concertée dans le milieu.

1.2.1. Commande

Il devient important de situer ici le contexte de la recherche en cours. Le projet a été conçu par une professionnelle non enseignante, qui a dû être remplacée par une enseignante, ce qui a pu changer quelque peu la perspective du projet. En effet, la professionnelle non enseignante oeuvrait dans le milieu selon un mode interventionniste, c'est-à-dire selon un mode individuel d'interventions dans le milieu, spécialement auprès du corps professoral. Le projet se présentait donc dans la pers-

[5] Ce n'est pas le cas du Collège de Sherbrooke.

pective d'une transformation des pratiques pédagogiques pour une clientèle en difficulté. Dans une recherche-action, le ou la chercheur-e, étant acteur dans son milieu à de multiples titres (observateur, auteur, participant, etc.), opte pour un certain point de vue au départ, le système valoriel jouant un rôle primordial dans le point de vue adopté, oriente l'action, la guide selon cette perspective. Conçu ainsi, le projet s'appuyait sur une dimension de formation des intervenant-e-s. Le changement d'auteure principale en cours de route a fait jouer un autre système valoriel, celui-ci présentant un champ perceptuel différent, celui de l'enseignant-e dans une classe et non à l'extérieur de celle-ci. Ce changement a resitué le projet sous l'angle de la pratique de macro-groupes en formation: l'intervention en classe auprès de 35 étudiant-e-s ne présente pas la même dynamique qu'une intervention individuelle ou en micro-groupes.

Devant une commande du milieu de réaliser une recherche en aide à l'apprentissage basée sur la nécessité d'apporter des mesures d'aide appropriées à une clientèle déterminée, l'équipe s'est appropriée les objectifs du projet et s'est mise à la tâche. Le contexte de la recherche ainsi décrit permet de mieux situer les enjeux d'une telle recherche, l'auteure principale réalisant le projet étant différente de la personne conceptualisant le projet initial.

1.2.2. Besoins

Le projet se propose de répondre à un certain nombre de besoins vus en termes d'aide à la clientèle face à son apprentissage:

- besoin d'encadrer la clientèle en difficulté;
- besoin de la responsabiliser face à son cheminement scolaire et à son orientation professionnelle;
- besoin de lui fournir des méthodes d'apprentissages susceptibles de l'acheminer vers le succès;
- besoin de motiver la clientèle par des apprentissages significatifs;
- besoin de l'aider à répondre aux exigences du système collégial;
- besoin de l'aider à développer les habiletés nécessaires à sa profession ou à son travail futur.

Le projet présente aussi un certain nombre de besoins vus en termes de concertation des différentes interventions:

- besoin de resituer l'aide à l'apprentissage dans les structures de classe;
- besoin d'établir des liens entre les ateliers d'aide spécifique et les cours;
- besoin de centrer la vie étudiante autour de la classe et de l'équipe d'intervenant-e-s;
- besoin d'harmoniser les interventions autour d'objectifs de formation.

Un certain nombre de mesures ont été tentées afin d'aider la clientèle en difficulté: le "métier étudiant", les centres d'aide, etc. Mais quelles sont les mesures qui permettraient d'atteindre des objectifs de formation à long terme?

1.3. Etat de la question (revue de littérature en AAA[6])

L'aide à l'apprentissage vue comme la résultante qui pourrait répondre à des insuffisances individuelles et institutionnelles en général a inspiré de nombreux auteur-e-s qui se sont exprimé-e-s à travers les communications à différents colloques et à l'intérieur de différents rapports de recherche expérimentale. Des auteur-e-s, à l'extérieur du système collégial[7], se sont penché-e-s aussi sur l'extrant du système: la compétence à assurer à une clientèle. La formation de la clientèle à sa sortie du système est souvent jugée insatisfaisante par les milieux universitaires et par le marché du travail:

> Les États généraux sur l'éducation sont venus confirmer en 1986 le diagnostic répété depuis plusieurs années déjà par un nombre grandissant de Québécois et de Québécoises: nos diplômés de l'école secondaire et du collège sont trop nombreux à n'avoir pas la formation qu'attestent pourtant leurs diplômes.

---

[6] AAA désigne "aide à l'apprentissage".

[7] Gérard ETHIER, dans *La gestion de l'excellence en éducation*, Jean-Luc MIGUÉ et Richard MARCEAU, dans *Le monopole public de l'éducation*, Jules BÉLANGER et Louis BALTHAZAR, dans *L'école détournée* présentent une critique sévère sur la médiocrité du système public et que seul le retour à l'excellence permettrait aux systèmes de se regénérer comme organisation vivante.

> Il y a là, en quelque sorte, une fausse représentation dont les conséquences affectent toute la société[8].

La problématique de l'élève en difficulté et, de façon sous-jacente, de l'école en difficulté[9], est présente actuellement au coeur de nombreuses recherches.

1.3.1. Problématique: clientèle/intervenant-e-s/institution

La problématique de l'élève en difficulté est depuis longtemps une situation connue: la liste des lacunes se fait longue et a couvert de nombreux répertoires. Qu'il suffise d'en ouvrir quelques-uns.

Selon les Actes du colloque intercollégial[10] sur l'aide à l'apprentissage, l'élève en difficulté, c'est celui qui:

- n'a pas les préalables pour le ou les cours auxquels il est inscrit;
- n'obtient pas le rendement souhaité;
- appartient à une ethnie autre que québécoise;
- éprouve des difficultés d'écriture ou de lecture;
- arrive d'un système scolaire où on apprend tout par coeur et, donc, n'a aucune habileté d'analyse et de synthèse;
- a de grosses responsabilités familiales et financières (cas de réfugiés du Cambodge, par exemple);
- est étudiant par "état civil" plus que par "état d'esprit" et n'accepte par les contraintes des études;
- ne termine pas ses études collégiales [...];
- a un handicap au niveau des quatre habiletés de base décrites par Yves BLOUIN[11];

---

8 Louis BALTHAZAR et Jules BÉLANGER, *L'école détournée*, p. 25-26.

9 Un titre assez révélateur (un livre de A. ROOSEN et de G. BASTIN, *L'école malade de l'échec*) et une assertion de Paul LATRAVERSE se rejoignent dans les causes de cette maladie:"Notre système scolaire s'est développé autour du concept d'accumulation de connaissances et non à partir du développement des habiletés et compétences." Paul LATRAVERSE, *Une problématique en milieu collégial - Repérer et aider des étudiants en difficulté d'apprentissage*, Collège de Shawinigan, 1987, p. 15.

10 tenu au Collège de Sherbrooke, les 2-3- mai 1989.

11 Il s'agit ici des capacités suivantes: "la capacité de lire un texte difficile et d'en extraire l'information essentielle (analyse et synthèse de la documentation

- n'a pas confiance en lui;
- a peur, a le trac, se sent écrasé par la tâche, a le sentiment d'être débordé, se sent dépressif;
- aurait besoin d'un peu plus de maturité;
- s'impose un choix de carrière au-dessus de ses capacités réelles;
- travaille à un emploi lucratif pendant trop d'heures par semaine [12].

Selon le rapport de Louise FRÉCHETTE[13], la culture des élèves change d'année en année: la vie étudiante a plus ou moins d'importance, ils et elles ont une vision utilitariste des études, ils et elles manquent de maturité intellectuelle et affective, ils et elles ont une attitude désinvolte, ils et elles ont une vision négative d'eux-mêmes et d'elles-mêmes; quant aux informations qu'ils et elles possèdent du système collégial, elles sont souvent erronées en ce sens qu'ils et elles n'ont pas une vision juste des exigences des programmes qu'ils et elles choisissent[14]. Toujours selon cette auteure, les étudiant-e-s éprouvent de plus en plus de difficultés à faire le saut entre le secondaire et le collégial; le monde des valeurs crée une confrontation entre les 40 ans et les 18-19 ans; et ils elles ne font pas nécessairement d'efforts dans leurs études.

Ronald TERRILL, dans son analyse du profil des décrocheurs, remarque un taux de plus en plus croissant d'abandons: 18% en 1980 et 25% en 1986 sont cotés article 33, c'est-à-dire n'ayant pas réussi plus de la moitié des cours à la première session collégiale[15].

écrite); la capacité d'exprimer sa pensée par écrit de façon cohérente (au-delà de l'orthographe...); la capacité de raisonner; certaines capacités de résolution de problèmes pertinentes pour une diversité de tâches intellectuelles". "L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation: propositions pour les années 90", *Pédagogie collégiale*, vol. 2, nº 4, mai 1989, p. 30-31.

12 *L'aide à l'apprentissage, un pas de plus vers L'ACTION*, Actes du colloque intercollégial, p. 109-110.

13 *Rapport final portant sur les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au collège Ahuntsic*, mai 1987.

14 C'est la vision des professeur-e-s que Louise FRÉCHETTE a relevée dans son rapport, p. 48-49.

15 Ronald TERRILL, *L'abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*, p. 15.

Selon l'équipe de travail du collège de RIMOUSKI, seulement

- 45% des jeunes admis dans le réseau collégial obtiennent un diplôme d'études collégiales;
- 80% des jeunes admis au cégep sont incapables de fonctionner avec des concepts abstraits;
- la majorité des jeunes admis au cégep sont inaptes à exprimer par écrit des idées modestement articulées;
- le décodage d'informations simples (lecture) représente une opération complexe pour un nombre croissant d'élèves du secondaire et du collégial;
- au moins 30% des élèves du réseau collégial éprouvent des difficultés telles qu'ils aboutissent inévitablement à l'échec et à l'abandon de leurs études[16].

La Fédération des cégeps s'est aussi penchée sur la problématique de l'élève en difficulté: elle constate le taux élevé d'échecs dans une discipline donnée et se rend compte des lacunes à l'admission: la langue maternelle n'est pas intégrée dans le discours écrit, la rigueur des mathématiques fait aussi défaut[17]. Si on considère les capacités de lecture et d'écriture, 40% de la clientèle seraient des analphabètes fonctionnels[18], à leur entrée au collégial.

Jean-Claude SOULARD précise dans son rapport[19] que les étudiant-e-s reconnus à risques présentent des difficultés en attention, en concentration, en structuration, en stress et anxiété et en logique-raisonnement. La motivation reste aussi un facteur prédominant dans la poursuite des études autant pour les étudiant-e-s de ce projet qu'en général.

---

16 Brigitte BERNIER et al., *Approche pédagogique et guides didactiques, Système de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage*, tome 2, p. 3-4.

17 Andrée TURCOTTE et al., *L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage*, Fédération des cégeps, CAP, hiver 1985, p. 13.

18 Selon Jacques PELLETIER, *Pédagogie concertée et habiletés d'écriture*, document inédit, Collège de Sherbrooke, janvier 1989, p. 3.

19 *Rapport-synthèse- Expérience-pilote d'un projet d'intégration des étudiants (es) en difficulté d'apprentissage*, Cégep de TROIS-RIVIERES, p. 20. Il s'agit d'étudiant-e-s du programme *sciences humaines*.

Les jeunes ont toutes les raisons de décrocher: débouchés réduits, études non valorisées, lacunes de formation, difficultés d'adaptation[20].

Les intervenant-e-s de collèges, les gestionnaires, les observateurs s'entendent pour établir qu'une trop grande partie de la clientèle collégiale n'a pas les acquis cognitifs, socio-affectifs pour conduire ses études à bon escient.

Une étude de Réginald GRÉGOIRE[21] et autres a cependant démontré que les intervenant-e-s, eux et elles aussi, ont des pratiques qui, de par leur caractère divergent, ne contribuent pas nécessairement à la formation de la clientèle. La critique du système passe par la critique des pratiques professionnelles, pédagogiques et administratives:

> D'un coté, les enseignants interviewés décrivent un cégep qui n'est certainement plus une utopie mobilisatrice et qui, dans son fonctionnement concret, n'est pas, non plus, une institution viable à moyen ou à long terme.
>
> De l'autre, ces enseignants laissent deviner leur solitude et le sentiment d'impuissance qui les habite, impuissance multiple, car on évoque aussi bien, dans ce contexte, les étudiants et les collègues que l'administration et le public. Dans un tel climat, les attitudes ouvrant à la prise de conscience des problèmes (ceux qui concernent la relation avec les étudiants en particulier), à la prise en charge de l'institution cégep, à une responsabilité assumée avec d'autres collègues et à la gratuité dans un effort soutenu ont bien du mal à naître[22].

La difficulté d'implanter l'approche-programme dans les collèges démontre aussi celle d'une action concertée par rapport à des objectifs communs de pratiques professorales. Le département constitue, à l'heure actuelle, une structure qui s'est toujours imposée, l'enseignement

---

20 Philippe THIRIART, "L'aide à l'apprentissage: pour qui?", *L'aide à l'apprentissage, un pas de plus vers l'action*, colloque intercollégial, Collège de Sherbrooke, p. 31.

21 R. GRÉGOIRE, G. TURCOTTE, G. DESSUREAULT, *Etude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou l'autre cégep*, p.129.

22 *ibid.* p. 132.

étant un calque des institutions universitaires. L'expérience tentée au Collège de Saint-Félicien[23] a démontré ce fait: après une heureuse visée, la structure départementale a repris son compte.

La critique du système, la volonté politique de saper dans les ressources budgétaires, les préoccupations locales de chaque cégep de stabiliser, à tout le moins la clientèle, font, en quelque sorte que la problématique des interventions isolées et des gestionnaires contrôlant une politique de réduction va de pair avec celle de la clientèle en difficulté qui quitte les rangs: "Quand on contrôle quelque chose c'est que l'on ne veut pas savoir ce que cette chose pourrait donner d'elle-même[24]".

1.3.2. Actions ponctuelles (locales, provinciales)

Des actions ponctuelles ont été entreprises pour améliorer la situation. Le colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage visait la mise en commun des pratiques susceptibles de répondre d'objectifs de remédiation. Certains collèges ont opté pour les centres d'aide, d'autres pour les approches tutorales, les ateliers de méthodes d'apprentissage (prise de notes, etc.), les cours d'appoint, l'aide par les pairs, l'encadrement plus serré en première session, le bulletin bi-sessionnel[25], etc. En somme, les mesures sont soit d'ordre ponctuel, hors circuit, soit dans les structures de programmes (cours d'appoint, programme d'accueil de la clientèle de première année[26]). Localement, les ateliers d'aide ponctuelle ont été mis

---

23 Louis GAUDREAU, "Une approche départementale centrée sur l'élève et sa formation fondamentale: agent possible d'intégration de la formation au collégial", *Prospectives*, vol. 21, nos 2-3-4, avril-octobre-décembre 1985, p. 120-28.

24 Qu'on me permettre cette remarque pertinente et légèrement moralisatrice de Jean-Claude SOULARD, dans *Bactériel*, no 1 automne 90- hiver 91, p. 16.

25 Quelques documents répertorient les différentes mesures entreprises par les collèges en AAA: les Actes du colloque, *op. cit.* , de la Fédération des cégeps, le document intitulé *Le cheminement scolaire des étudiantes et étudiants*, CAP, novembre 1989, le répertoire préparé par Louise FRÉCHETTE, *Répertoire d'interventions, recherches et études relatives à la question de l'aide à l'apprentissage*, Collège Ahuntsic, juin 1988, de Louise LANGEVIN, l'Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec, *L'aide à l'apprentissage, un pas de plus vers L'ACTION*.

26 La position du SRAM par rapport aux mesures d'aide à l'apprentissage est de l'ordre des mesures propédeutiques: un DES qui favorise 100% de la clientèle.

sur pied afin de répondre à un certain nombre de demandes de méthodologie du travail intellectuel. Ces ateliers (prise de notes, gestion du stress, travail en équipe, organisation de l'horaire) se présentent sous forme de guide et sont administrés selon la demande[27]. Des projets d'encadrement de la clientèle de première session font aussi l'objet d'une expérimentation plus pointue en *sciences humaines* et dans quelques spécialités du secteur professionnel.

1.3.3. Programmes en AAA expérimentés

Certains collèges ont mis au point des programmes spéciaux pour la nouvelle clientèle. C'est ainsi que le PIC (programme d'intégration au collégial) a été implanté au Cégep de Sainte-Foy. Ce programme, voulant faciliter la transition entre le secondaire et le collégial, comporte des cours complémentaires de nature à aider une clientèle volontaire (dépistée préalablement comme une clientèle à risques) dans son cheminement de carrière, dans le développement de techniques d'apprentissage et d'habiletés sociales, de communication interpersonnelle (affirmation de soi, entraide). Le cours d'éducation physique est centré sur la gestion du stress. Les encadrements se présentent sous forme de tutorat (chaque professeur-e ayant 14 étudiant-e-s sous sa responsabilité) et sous forme d'une concertation multidisciplinaire. Il ressort du programme que:

> Les élèves qui ont été encadrés ressentent moins d'anxiété en fin de session, ont de meilleures stratégies d'étude, adhèrent moins aux croyances irrationnelles, sont un peu plus motivés et se sentent plus compétents à réussir leurs cours collégiaux[28].

---

c'est-à-dire qui n'exige pas de préalables de quelque nature que ce soit, et des "cours propédeutiques ou préparatoires aux études collégiales, non comptabilisables dans le DEC mais admissibles à un financement particulier pris hors des enveloppes régulières du collégial". SRAM, Rapport annuel 1988-1989, p. 38.

27 Voir Monique LASNIER, *S'aider à mieux vivre ses études collégiales*, rapport d'expérimentation, Collège de Sherbrooke, juin 1987.

28 Simon LAROSE et Roland ROY, *Intégration aux études collégiales, Evaluation quantitative du programme expérimenté à l'automne 1989*, Cégep de Ste Foy, 1991, p. 19.

Les étudiant-e-s du programme ont une meilleure connaissance de leur cheminement en orientation et leur réseau social est plus développé.

Au Cégep de Rimouski, en plus d'implanter un système de dépistage, l'équipe a élaboré, un "programme de transition[29]" pour les élèves en difficulté d'apprentissage qui comporte un certain nombre de cours dont l'approche pédagogique est globale: "philosophie (pensée et discours)", "linguistique", "psychologie de l'apprentissage", "motivation, affirmation de soi et créativité" et "jeux et processus d'équipe". Ce programme de transition semble donner des résultats marqués:

> Après trois semestres, le relevé de notes de chacun des deux groupes fut mis en relation. Les participants au programme d'aide au semestre d'automne 1986, affichaient un pourcentage de rétention (poursuite des études au Collège de Rimouski) d'environ 70% et le groupe témoin, 55%. Les élèves du programme avaient réussi 73% des cours auxquels ils étaient inscrits, ceux du groupe témoin conservaient un taux de 55%. Les facteurs de persistance aux études et de réussite dans les cours manifestés par les élèves ayant bénéficié du programme d'aide, ont rejoint des observations complémentaires qui allaient mettre en évidence un autre fait: ces élèves n'abandonnaient presque plus de cours comparativement au taux d'abandon très élevé du groupe témoin[30].

Au Collège de Sherbrooke, une équipe en "pédagogie concertée[31]" s'est donné comme mandat de répondre d'une approche multidisciplinaire pour assurer un cheminement adéquat d'une clientèle en sciences humaines:

> Dans le but de dispenser une formation qui palliera à ces lacunes, les enseignants poursuivent, en plus de leurs objectifs disciplinaires, des objectifs méthodologiques.
>
> Ces objectifs sont:

---

29 Brigitte BERNIER et al, *Approche pédagogique et guides didactiques, Système de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage*, tome 2, p. 67.

30 *ibid.* p. 178.

31 C'est le nom que s'est donnée l'équipe qui a oeuvré pendant de nombreuses années dans une forme d'école alternative.

- s'exprimer correctement en français (oral et écrit);
- distinguer les idées principales des idées secondaires;
- savoir prendre des notes;
- être capable de faire un plan;
- savoir présenter un travail écrit;
- connaître et utiliser les sources d'information;
- arriver à travailler adéquatement en équipe;
- savoir gérer son temps.

Plus largement, les enseignants visent également:
- à favoriser une démarche d'orientation qui permet des choix réalistes;
- à enseigner, à travers les cours de psychologie, les principes et techniques de l'affirmation de soi;
- à valoriser les sciences humaines[32].

Les résultats de cette expérience ont été évalués par un questionnaire soumis à la cohorte étudiante de l'automne 1986. Il en ressort que "la méthode de pédagogie concertée favorise l'intégration et la transition secondaire-collégial"; qu'elle "rend l'école plus humaine"; qu'elle permet de meilleurs contacts entre enseignant-e-s et étudiant-e-s; qu'elle offre une meilleure organisation du cheminement scolaire et une meilleure adaptation au système collégial[33]. De plus, les professeur-e-s qui enseignent à cette clientèle en deuxième session (l'expérience se passant en première session uniquement) estiment que "les étudiants des groupes de pédagogie concertée se distinguent des autres étudiants par leur plus grande autonomie, ainsi que par la qualité de leurs travaux[34].

Les nombreux écrits sur l'aide à l'apprentissage et sur les mesures expérimentées dans différents collèges portent à croire que toutes celles qui concernent le sujet d'apprentissage, c'est-à-dire l'étudiant-e dans son rapport à l'objet d'apprentissage et dans son rapport avec l'enseignant-e, ont été jugées jusqu'à maintenant comme étant les plus susceptibles de jouer sur sa réussite scolaire et sur sa formation globale.

---

32 Fédération des cégeps, *Le cheminement scolaire des étudiantes et étudiants*, CAP., nov. 1989, p. 216.
33 *ibid.*, p. 219.
34 *ibid.*, p. 218.

Les mesures ponctuelles ne s'adressent souvent pas à la clientèle qui en aurait besoin et sont situées en dehors du cadre normal d'apprentissage. Les mesures intégrées au programme d'études font partie des préoccupations de la clientèle et, de ce fait, ont plus de crédibilité.

2- Hypothèses de recherche

Devant cette situation de fait, l'aide à l'apprentissage peut prendre plusieurs configurations suivant la culture institutionnelle. Cette culture n'est pas sans jouer sur la conceptualisation et l'implantation des mesures d'aide selon que l'aide à l'apprentissage est vue comme un palliatif ou comme faisant partie d'une démarche d'apprentissage quotidienne. Ainsi, un certain nombre d'hypothèses de recherche sont posées comme suite à l'élaboration des différentes perceptions de l'aide à l'apprentissage, conformément aux perceptions de spécialistes en orientation, en cheminement scolaire et en enseignement en macro-groupes[35].

2.1. Perceptions et recherche de définitions en AAA

Trois visions de l'aide à l'apprentissage sont ici juxtaposées. Une première vision englobe l'AAA comme étant la mission du collège, ayant, au coeur de ses préoccupations, l'étudiant-e assisté-e dans son cheminement scolaire par des équipes d'intervenants du milieu professoral et des services. Dans cette perspective, l'AAA consiste en une action axée sur les besoins sous une forme d'interventions en classe, les interventions étant d'ordre préventif: donner les outils dont l'étudiant-e a besoin pour s'orienter et se motiver. La deuxième vision situe l'étudiant-e face aux différents services, selon des objectifs, des mesures et des résultats: le service d'aide devient une offre de service aux étudiant-e-s qui en ont besoin: dépistage de leurs difficultés (TRAC[36]) et outillage approprié en gestion du stress, en prise de notes, etc. Cette offre de services inclut un engagement de l'étudiant-e face à son che-

35 L'équipe de recherche étant constituée de 3 intervenant-e-s oeuvrant dans des domaines différents: orientation, cheminement scolaire, enseignement.

36 Test de réaction et d'adaptation au collégial. Ce test sera présenté au point 3.1.2.

minement scolaire et une participation avec les professeur-e-s en termes de suivi en classe. La troisième vision qui spécifie les différentes interventions dans la vie de l'étudiant-e se pré-sente dans le cadre de la pédagogie de la réussite. La relation pédagogique[37] constitue le coeur de l'AAA. Les facteurs directement liés à la réussite sont les facteurs reliés à l'étudiant-e et reliés à la qualité de la pédagogie, alors que les facteurs indirects liés à la réussite sont des facteurs contextuels et organisationnels[38]. L'aide à l'apprentissage, dans cette perspective, se situe au coeur de la relation pédagogique.

L'aide à l'apprentissage, en somme, pourrait se définir selon deux niveaux: le niveau de l'aide spécifique: en classe, dans une démarche d'apprentissages cognitifs; le niveau de l'aide plus globale, touchant les aspects psycho-social, motivationnel, organisationnel, etc.

2.2. Questions de recherche

Dans une perspective de visions multiples, les questions de recherche sont nombreuses et visent une approche globalisante. L'aide à l'apprentissage global et spécifique se situe dans un contexte d'une multiplicité d'intervenant-e-s face à une multiplicité de difficultés, la clientèle se présentant en première session avec des besoins d'ordre professionnel, organisationnel et scolaire assez identifiés. Ils pourraient se formuler ainsi:

---

37 définie par Michel SAINT-ONGE, dans "Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?", *Développer ses compétences*, 10e colloque de l'AQPC, mai-juin 1990, atelier 5.2, p. 8, comme "relation qui guide un individu dans l'acquisition de nouvelles capacités. [...[C'est cette "relation triadique" (Hyman, 1974) qui constitue le coeur de l'enseignement. [...] La relation pédagogique est établie grâce à trois relations distinctes mais en interaction. Tout d'abord, une relation d'un type particulier s'établit entre l'enseignant et la matière à enseigner; il s'agit de la relation didactique. Ensuite, une relation d'interaction s'établit entre l'enseignant et l'élève; il s'agit de la relation d'enseignement proprement dit, la relation de médiation. Enfin, une relation directe entre l'élève et la matière ou les connaissances à acquérir doit s'établir; c'est la relation d'étude".

38 Ces facteurs seront repris dans l'élaboration du modèle d'interventions au point 4.2.1.. Ces facteurs de réussite sont tirés de l'article d'Yves BLOUIN, "L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation: propositions pour les années 90, *Pédagogie collégiale*, vol. 2, nº 4, mai 1989, p. 25-31.

- l'étudiant-e ne comprend pas ses besoins;
- il-elle a besoin d'être conscientisé-e face à la carrière;
- il-elle a besoin de prendre ses responsabilités;
- il-elle a besoin de motivation à l'effort;
- il-elle a besoin d'aller chercher des outils, de demander de l'aide;
- il-elle a besoin de connaître les exigences des programmes;
- il-elle a besoin de mettre en pratique ce qu'il-elle apprend;
- il-elle a besoin d'assimiler ses connaissances et d'assurer le transfert de ses connaissances;
- il-elle a besoin de temps pour ses études.

2.2.1. Aide à l'apprentissage

Vu en termes de besoins, la première hypothèse que l'équipe de recherche se propose de vérifier est la suivante:
en vue de favoriser la **réussite scolaire** d'une clientèle de première session choisie parmi la clientèle à risques des 13 programmes étudiés, la réussite scolaire étant déterminée selon le nombre de cours réussis en première session, l'équipe suppose que l'AAA doit toucher au moins **trois dimensions humaines fondamentales**:

- la maturité vocationnelle qui influence la motivation aux études;
- l'adaptation psycho-sociale qui favorise un cheminement adéquat: équilibre entre études et travail rémunéré, gestion du temps;
- les stratégies d'apprentissage qui contribuent à rendre les savoirs transférables.

2.2.2 Concertation

La deuxième hypothèse de la recherche se situe au niveau des intervenant-e-s: l'équipe suppose que **l'action concertée** de multiples intervenant-e-s en orientation, en organisation scolaire, en apprentissage scolaire est de nature à augmenter le taux de **réussite scolaire** définie selon le nombre de cours réussis par la clientèle de première session mentionnée ci-desssus.

2.3. Objectifs généraux

Les deux hypothèses nécessitent dans leur vérification et expérimentation une action conjuguée qui s'articule en deux temps:

- développer un modèle intégré en aide à l'apprentissage qui suppose un certain nombre d'interventions favorisant les facteurs de développement cognitif (stratégies d'apprentissage) , psycho-social (cheminement scolaire) et professionnel (orientation); modéliser cet ensemble d'interventions de façon à en assurer l'application;
- expérimenter ce modèle en concertation: équipe de recherche et équipe de professeur-e-s des groupes choisis; établir un plan d'implantation et d'expérimentation.

2.4. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques s'opérationnalisent en deux temps: celui de la modélisation, celui de l'expérimentation.

2.4.1. Première année de la recherche (1989-90)

Les objectifs spécifiques de la première année du projet s'articulent autour des aspects suivants:

- déterminer la clientèle à risques;
- élaborer une typologie permettant le dépistage et le diagnostic des difficultés de cette clientèle;
- faire l'inventaire des conditions existantes en aide à l'apprentissage dans les pratiques courantes;
- modéliser un premier système d'interventions.

2.4.2. Deuxième année de la recherche (1990-91)

Les objectifs spécifiques de la deuxième année sont de deux ordres:

- expérimenter le modèle;
- évaluer les résultats auprès de la clientèle ciblée.

En somme, les deux questions de recherche visent l'élaboration d'un modèle intégré en aide à l'apprentissage à partir d'une approche globale de l'étudiant-e (ses dimensions cognitive, psycho-sociale et motivationnelle) nécessitant trois niveaux d'interventions: les professeur-e-s, l'aide pédagogique individuel et la conseillère en orientation.

DEUXIEME PARTIE
Cadre méthodologique général

Chapitre 3: méthodologie de l'échantillonnage

Chapitre 4: cadre théorique

Chapitre 5: expérimentation

3. Méthodologie de l'échantillonnage et des conditions facilitantes

Une fois les dimensions de la recherche cernées, à savoir l'aide à une clientèle en difficulté et l'action concertée des intervenant-e-s, se posent comme démarche, dans un premier temps, la délimitation d'un certain échantillonnage et la cueillette ou l'inventaire des pratiques déjà existantes en aide à l'apprentissage. Le deuxième temps, qui constitue la phase expérimentale, met en application le système de dépistage d'une clientèle choisie parmi l'échantillon de base.

3.1. Méthodologie de la première année de recherche

L'établissement d'une clientèle à risques, le choix d'outils diagnostiques, la fabrication d'une typologie de dépistage et la détermination des groupes expérimentaux constituent, avec la cueillette ou l'inventaire des conditions déjà existantes en aide à l'apprentissage, la démarche méthodologique de cette période.

3.1.1. Description de la typologie: objectif spécifique du projet

Un des objectifs spécifiques de la recherche consiste en la fabrication d'une typologie ou modèle de dépistage qui permettrait d'identifier, lors de son application, les principales difficultés d'une clientèle à risques[39] et d'en tracer un portrait le plus juste possible. Cette typologie permettrait, en plus de l'identification des difficultés, la mise en place de mesures appropriées, susceptibles de répondre à ces difficultés. Les paramètres de cette typologie combinés entre eux établiraient les zones de difficultés: la cote SRAM identifierait le niveau de rendement du diplôme d'entrée; un test d'adaptation au collégial dresserait une liste des facteurs psycho-sociaux susceptibles d'influencer la réussite scolaire et un test d'orientation définirait le degré de maturité vocationnelle de l'étudiant-e.

---

[39] On pourrait présumer, pour le moment, qu'une clientèle à risques est celle dont les probabilités d'échec sont élevées, à savoir l'échec à plus de 3 cours pendant la première session.

3.1.2. Instruments

Un des trois paramètres étant la cote SRAM[40], il a été établi qu'un rendement du diplôme secondaire inférieur à 65 constitue un seuil de risque, selon les études effectuées par le SRAM[41].

Le test TRAC[42] a été choisi pour identifier certains facteurs d'adaptation et de réactions au collégial. Ce test mesure "certaines compétences personnelles de l'élève" à partir d'un "modèle cognitivo-behavioral[43]":

> Ce modèle propose une explication des comportements scolaires à partir de l'évaluation cognitive d'une situation et des réactions affectives associées à cette évaluation. Quatre dimensions des compétences personnelles sont mesurées par l'instrument: les comportements d'étude, les réactions cognitives et affectives associées à l'anxiété évaluative, les croyances scolaires et la motivation[44].

Le test est composé de neuf échelles regroupées en quatre dénominations: l'anxiété (échelles RA et AE[45]), les stratégies d'étude (échelles RP, QA, PE, E), les croyances (échelles CF et CM) et la motivation (échelle PAE). Le test peut servir et d'instrument de diagnostic et d'instrument d'évaluation des mesures à apporter. Il a été choisi, dans la démarche, à la fois comme outil diagnostique et comme guide dans la recherche de pistes d'interventions. Il a été jugé utile de délimiter les résultats de la

---

40 Pour la composition de la cote SRAM ou cote finale, voir Service régional d'admission du Montréal métropolitain, *Critères de la liste de classement (selon le collège)*, Montréal, 4 décembre 1990, p. 6.

41 Ronald TERRILL, *Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial.*, extraits de la communication donnée le 27 novembre 1986, à l'hôtel Bonaventure, à l'occasion des rencontres secondaire/cégep, Montréal, SRAM, 19 p.

42 TEST DE RÉACTIONS ET D'ADAPTATION AU COLLÉGIAL préparé par Simon LAROSE, Roland ROY et Isabelle FALARDEAU du cégep de Ste-Foy.

43 TRAC, *Guide d'utilisation*, automne 1989, p. 2.

44 *ibid.*, p. 2.

45 RA= réaction à l'anxiété; AE= anticipation de l'échec; RP= recours au professeur; QA= qualité de l'attention; PE= préparation aux examens; E= entraide; CF= croyance à la facilité; CM= croyance aux méthodes; PAE= priorité aux études.

clientèle à ce test selon trois cotes a, b, ou c: clientèle forte, moyenne ou faible.

Le test IDP (inventaire de développement professionnel) mesure le degré de maturité vocationnelle, c'est-à-dire la capacité d'un individu de faire face aux tâches de développement vocationnel appropriées à son stade de vie. Cette maturité semble avoir une influence sur la motivation aux études et le manque d'aspiration professionnelle peut conduire à des difficultés d'apprentissage. Le test appliqué vise à identifier l'étape de progression de l'étudiant-e, la situation de son cheminement professionnel, la stabilité de son choix de carrière, le degré de motivation à entreprendre telles études plutôt que telles autres. Ce test a été validé auprès d'une clientèle du secondaire III et V. Il reste pertinent pour une clientèle qui n'a pas encore entrepris ses études collégiales. L'IDP comprend quatre échelles de base et trois échelles combinées. L'échelle I (planification de carrière) évalue les attitudes et le degré de planification. La première section de cette échelle révèle le niveau de préoccupation de l'étudiant-e par rapport aux activités de planification de carrière et la seconde partie, ce que l'étudiant-e pense connaître sur les différents aspects d'une profession qui l'intéresse. L'échelle II (exploration) mesure la qualité des attitudes exploratoires. La première partie renseigne sur les sources d'information (documents ou personnes) qui influenceraient le choix de carrière de l'étudiant-e. La dernière partie indique les influences effectives qui ont orienté ce choix et l'efficacité de ces influences. L'échelle III (prise de décision) mesure la connaissance des principes de prise de décision et leur application dans des décisions professionnelles. L'étudiant-e doit choisir la meilleure décision professionnelle dans les cas présentés. L'échelle IV (information professionnelle) détermine l'information que l'étudiant-e possède sur le monde du travail comme la classification des professions, le genre et la durée de formation requise pour un certain nombre de professions, les outils et les équipements utilisés, les pratiques courantes d'emploi. Cette échelle traduit de plus la connaissance du développement professionnel (stades exploratoire et développemental de l'individu en phase de sortie de l'adolescence et d'entrée dans l'âge adulte). Comme pour le test TRAC,

l'IDP comporte trois cotes en termes de résultats: a, b, c, correspondant à la clientèle forte, moyenne ou faible.

Pour l'IDP, les deux premières échelles font appel aux perceptions que les étudiant-e-s ont de leur planification de carrière et de leur exploration. Quant au test TRAC, toutes les échelles mesurent uniquement des perceptions.

La combinaison de ces trois paramètres (SRAM, TRAC, IDP) permet d'identifier la clientèle à risques ou susceptible de l'être en cours de session.

3.1.3. Choix des groupes (première année 1989-90)

Les groupes qui ont servi d'expérimentation pour la première année constituent des groupes dont le taux de "diplomation" a été jugé faible selon la cohorte 1982[46] et dont une forte proportion d'étudiant-e-s ont une cote SRAM inférieure à 65. Ces groupes appartiennent aux programmes suivants: *techniques de génie civil, électrotechnique, techniques de systèmes ordinés, sciences humaines* (en formule de pédagogie concertée), *sciences humaines* (sans math), *techniques d'éducation spécialisée, techniques administratives, techniques de bureau, arts plastiques, graphisme, lettres*. Ainsi, l'échantillon est composé de 276 étudiant-e-s de première année à temps plein à la session automne 1989 (dont 26 étudiant-e-s ne sont pas classé-e-s pour différentes raisons). Suite à l'administration des tests et à l'identification de la cote SRAM, la clientèle s'est répartie ainsi:

46 Voir l'annexe I , à la page 138, le tableau ÉCHANTILLLON 1989-90.

Tableau I

Répartition de l'échantillon de 1989-90 à partir des résultats aux TRAC, IDP et selon la cote SRAM

- **la cote SRAM** (supérieure ou égale à 65 et inférieure à 65):
  179 étudiant-e-s appartiennent à la première catégorie;
  71, à la deuxième;
- **le test TRAC et une cote SRAM supérieure à 65**:
  cote a (forte): 60 étudiant-e-s (24%);
  cote b (moyenne): 75 étudiant-e-s (30%);
  cote c (faible): 44 étudiant-e-s (18%);
- **le test TRAC et une cote SRAM inférieure à 65:**
  cote a (forte): 18 étudiant-e-s (7%);
  cote b (moyenne): 21 étudiant-e-s (8%);
  cote c (faible): 32 étudiant-e-s (13%);
- **le test IDP et une cote SRAM supérieure à 65**
  cote a (forte): 67 étudiant-e-s (27%);
  cote b (moyenne): 67 étudiant-e-s (27%);
  cote c (faible): 45 étudiant-e-s (18%);
- **le test IDP et une cote SRAM inférieure à 65:**
  cote a (forte): 15 étudiant-e-s (6%);
  cote b (moyenne): 23 étudiant-e-s (9%);
  cote c (faible): 33 étudiant-e-s (13%).

3.1.4. Typologie

La répartition de la clientèle en catégories permet d'établir une typologie selon la combinaison des 3 cotes entre elles: SRAM, IDP, TRAC et des 3 sous-cotes de TRAC et d'IDP, ce qui donne 18 types possibles:

Tableau II
Typologie

	SRAM	TRAC	IDP
- le type 1:	+65	a	a
- le type 2:	+65	b	a
- le type 3	+65	c	a
- le type 4	+65	a	b
- le type 5	+65	b	b
- le type 6	+65	c	b
- le type 7	+65	a	c
- le type 8	+65	b	c
- le type 9	+65	c	c
- le type 10	-65	a	a
- le type 11	-65	b	a
- le type 12	-65	c	a
- le type 13	-65	a	b
- le type 14	-65	b	b
- le type 15	-65	c	b
- le type 16	-65	a	c
- le type 17	-65	b	c
- le type 18	-65	c	c

Un-e étudiant-e de type 1 est considéré-e comme un-e étudiant-e ayant toutes les possibilités de réussite dans des conditions ordinaires. Un étudiant-e de type 18, par contre, peut présenter des risques d'échecs selon que sa motivation est faible, ses stratégies d'études inefficaces. Les types dont la cote SRAM est inférieure à 65 représentent en général une clientèle à risques. Cependant, les types dont la cote est faible au TRAC représentent aussi une clientèle à risques surtout si les facteurs PAE (priorité aux études) et QA-PE (qualité de l'attention et préparation aux études) sont cotés faibles.

3.1.5.Typologie et résultats scolaires : clientèle à risques

Dans les faits, comment se sont comportés les différents types au niveau des résultats scolaires? Suite aux résultats de la première session (automne 89), il s'est avéré que les types 1 à 9 réussissent un nombre de cours supérieur à ceux des types 10 à 18: 28 étudiant-e-s de type 1 sur 33 ont réussi tous leurs cours; par contre, 6 étudiant-e-s sur 18 de type 18 ont réussi tous leurs cours. Tous les types 7 (au nombre de 9) ont réussi tous leurs cours. Un type 7 est coté **a** au test TRAC et **c** au test IDP. Par contre, les types 6 au nombre de 18, 7 seulement d'entre eux ont réussi tous leurs cours. Il ressort que les types dont la cote TRAC est faible (les types 6, 9, 12, 15, 18) sont plus sujets à échouer à des cours que ceux qui ont une cote faible à l'IDP[47]. Les types dont la cote IDP est faible (les types 7-8-9-16-17-18) ne sont pas nécessairement en difficulté: les types 9 et 18 le sont en regard de la cote TRAC faible.

Les données relatives aux types et aux résultats scolaires corroborent certaines pistes de recherche quant à l'identification de la clientèle à risques, mais n'induisent pas nécessairement des effets automatiques de réussite ou d'échec.. Ainsi, un type 18 a obtenu une moyenne de 80% pour l'ensemble de ses cours et 4 types 5 ont échoué avec une moyenne inférieure à 60%. Le tableau suivant[48] établit les différents types à risques selon le pourcentage d'étudiant-e-s dont la moyenne est inférieure à 69%[49] et selon le pourcentage d'étudiant-e-s ayant échoué à plus d'un cours: plus le pourcentage d'étudiant-e-s ayant réussi tous leurs cours est faible, plus le type est à risques.

---

47 Les résultats complets sont en annexe II, à la page 139.

48 Voir l'annexe III à la page 140 pour plus de détails.

49 Une moyenne inférieure à 69% en première session a été jugée comme prédictive de difficultés ultérieures.

Tableau III
Typologie et résultats scolaires
Types à risques de l'échantillon 1989-90

TYPES	NOMBRE	Moyenne inférieure à 69	% de la clientèle ayant réussi tous les cours	Type à risque
Type 1	33	4/33	85% 28/33	
Type 2	25	6/25	68% 17/25	
Type 3	9	2/9	78% 7/9	
Type 4	18	6/18	67% 12/18	
Type 5	31	11/31	55% 17/31	
Type 6	18	13/18 72%	39% 7/18	type à risque
Type 7	9	0/9	100% 9/9	
Type 8	19	8/19 42%	63% 12/19	
Type 9	17	7/17 41%	47% 8/17	type à risque
Type 10	6	3/6 50%	50% 3/6	type à risque
Type 11	5	2/5 40%	60% 3/5	
Type 12	4	4/4 100%	25% 1/4	type à risque
Type 13	4	0/4	75% 3/4	
Type 14	9	6/9 66%	56% 5/9	type à risque
Type 15	10	8/10 80%	30% 3/10	type à risque
Type 16	8	4/8 50%	50% 4/8	type à risque
Type 17	7	3/7 42%	57% 4/7	type à risque
Type 18	18	12/18 - 66%	33% 6/18	type à risques

Les types à risques sont plutôt situés dans la partie inférieure du tableau correspondant à une cote SRAM inférieure à 65.

3.1.6. Choix des groupes expérimentaux en *sciences humaines* et en *techniques d'éducation spécialisée*

La comparaison des types et des résultats scolaires de la clientèle des dix programmes a permis de cibler les groupes/programmes qui mani-

festaient le plus de difficultés en termes de nombre de types à risques et de moyenne inférieure à 69%. Les programmes de *techniques de génie civil*, de *sciences humaines* et de *techniques d'éducation spécialisée* ont présenté des pourcentages plus élevés que les autres programmes[50]. Ainsi, les deux groupes de *techniques de génie civil* présentaient 72% et 54% de types à risques, les 4 groupes de sciences humaines 62%, 50%, 50%, 64% et le groupe de *techniques d'éducation spécialisée*, 45% de types à risques. Ces programmes ont donc constitué le champ d'application de l'expérimentation.

Après une analyse des tests TRAC et IDP et le relevé des difficultés établis par ces tests[51], il a été établi que l'expérimentation se ferait dans un programme de formation générale et un programme de formation professionnelle: un groupe expérimental et un groupe témoin en *sciences humaines* et le même choix en *techniques d'éducation spécialisée*. Ce programme a été choisi préférablement à *techniques de génie civil*, les conditions matérielles de recherche prévalant sur des choix plus diversifiés.

Ainsi, s'est constitué l'échantillon de l'expérimentation à la suite de réduction et de combinaison de facteurs différentiels. Il est évident que l'expérimentation ne pouvait couvrir les dix programmes et les seize groupes concernés.

3.1.7. Inventaire des conditions facilitantes en AAA

Un des objectifs spécifiques du projet dans sa première année consiste à colliger les pratiques déjà existantes en AAA auprès des intervenant-e-s des dix programmes choisis. Cet inventaire couvre deux champs: les pratiques individuelles de onze professeur-e-s et les champs d'intervention de dix coordonnateurs et coordonnatrices de département. Les professeur-e-s ont été interviewé-e-s selon la grille de modélisation de

---

50 Voir l'annexe IV- Clientèle à risques, à la page 141.

51 Voir l'annexe V - Relevé des difficultés dans les programmes choisis, à la page 142.

P. CHECKLAND[52] touchant leurs différentes conceptions de l'enseignement, de l'usager du système, du rôle des différent-e-s intervenant-e-s en aide à l'apprentissage, le système d'activités privilégiées dans la poursuite des objectifs d'apprentissage, les contraintes de l'environnement et les décideurs de l'action. L'entrevue avec les coordonnateurs et les coordonnatrices présente six aspects: l'étudiant-e par rapport à son programme, le dépistage des étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage, les structures d'accueil, les moyens ordinaires d'AAA, les moyens spéciaux d'AAA et les solutions réalisées ou possibles en AAA.

Les résultats des entrevues avec les professeur-e-s peuvent se résumer en deux pôles: l'enseignement demeure assez traditionnel pour la grande majorité des professeur-e-s; pour l'autre partie, l'enseignement tente des voies différentes: le "mastery learning", l'évaluation formative. L'enseignement traditionnel se situe autour d'activités du genre: exposé magistral, exposé informel[53], travaux collectifs, exercices faits en classe, rencontres individuelles occasionnelles. Les activités d'enrichissement et les activités de correction utilisées en "mastery learning" sont surtout pratiquées par l'équipe de pédagogie concertée[54], bien que cette équipe porte surtout ses efforts sur les activités de correction, de dépistage et d'encadrement. En somme, l'aide à l'apprentissage intégrée aux pratiques d'enseignement se traduit en termes d'aide à la réussite d'activités de cours, sans aide particulière en dehors des structures et des horaires.

Les coordonnateurs et les coordonnatrices des départements concernés voient l'aide à l'apprentissage selon les préoccupations de leur programme respectif. Ainsi, la baisse de clientèle de certains programmes, la réduction du nombre de groupes de la première année à la deuxième année constituent un volet sérieux. Par contre, aucun programme n'a tenté d'élaborer un système de dépistage à même les structures, les étudiant-e-s faibles se retirant souvent du programme par défaut. Les

---

52 Cette grille de modélisation sera présentée au chapitre 4.

53 Selon la *Typologie des formules pédagogiques* de Michèle TOURNIER, cégep de Maisonneuve, 1981.

54 Voir p. 16, note 31.

structures d'accueil ne sont pas présentes dans les programmes concernés, sauf en "pédagogie concertée". Les moyens ordinaires d'aide à l'apprentissage se traduisent par des rencontres étudiant-e/professeur-e ou des formules de sous-groupes en stages; les moyens spéciaux sont de l'ordre des experts (conseiller· en orientation, psychologues, aides pédagogiques). Les solutions possibles, par contre, sont nombreuses: à partir d'une structure d'accueil au programme jusqu'à des interventions spécifiques passant par la gamme des conditions d'enseignement à améliorer: diminution du nombre d'étudiant-e-s par groupe, personnalisation des rapports étudiant-e-s/professeur-e-s, tutorat comptabilisé dans la tâche, récupération des étudiant-e-s en difficulté incorporée dans la tâche d'enseignement, jusqu'au renouvellement des méthodes pédagogiques (la pédagogie de la réussite, l'écriture intégrée au programme[55], etc.) et un meilleur support technique.

Ce résumé succinct des pratiques permet à l'équipe de recherche dans cette première étape d'établir les voies possibles que pourrait prendre le modèle en aide à l'apprentissage dans le milieu.

3.2. Méthodologie de la deuxième année

Au début de la deuxième année, la typologie est appliquée aux groupes choisis afin de dépister les types à risques et de cerner l'action à entreprendre face aux difficultés retenues.

3.2.1. Echantillon de la deuxième année

L'échantillon est composé de deux groupes expérimentaux, un groupe en *sciences humaines* et un groupe en *techniques d'éducation spécialisée* ainsi que deux groupes témoins des mêmes programmes.

En *sciences humaines*, le groupe expérimental est composé 22 étudiant-e-s de première année et de 3 étudiantes de deuxième année. Le

---

55 Les équivalents anglais du "Mastery Learning" et du "Writing accross curriculum".

groupe totalisait au départ 32 étudiant-e-s, certain-e-s ayant quitté le programme peu de temps après l'entrée (5 d'entre eux-elles), deux ayant refusé de participer à l'expérimentation et une faisant partie de plusieurs groupes à la fois. Le groupe témoin se compose de 24 étudiant-e-s de première année et de 5 étudiant-e-s de deuxième année.

En *techniques d'éducation spécialisée*, le groupe expérimental totalise 28 étudiant-e-s, dont 4 étudiantes de deuxième année. 3 d'entre elles ont quitté le collège ou le programme au début de la session. Le groupe témoin se chiffre à 17 étudiant-e-s de première année et à 5 étudiant-e-s de deuxième année.

3.2.2. Procédures-cueillette des résultats-typologie

Les quatre groupes sont soumis à la passation des tests TRAC et IDP au début de la session. Les résultats de ces deux tests combinés à la cote SRAM de chaque étudiant-e permettent d'identifier les types de chacun des groupes.

Ainsi les 2 groupes de *sciences humaines* présentent le profil suivant:

Tableau IV
Typologie des groupes de *sciences humaines*

TYPES	SRAM	TRAC	IDP	Exp.(25)	Tém. (22)
- le type 1:	+65	a	a	5	1
- le type 2:	+65	b	a	1	1
- le type 3	+65	c	a	2	1
- le type 4	+65	a	b	1	3
- le type 5	+65	b	b	2	2
- le type 6	+65	c	b	3	2
- le type 7	+65	a	c	0	1
- le type 8	+65	b	c	1	2
- le type 9	+65	c	c	2	2
- le type 10	-65	a	a	1	0
- le type 11	-65	b	a	0	0
- le type 12	-65	c	a	0	0
- le type 13	-65	a	b	1	1
- le type 14	-65	b	b	0	1
- le type 15	-65	c	b	1	0
- le type 16	-65	a	c	1	0
- le type 17	-65	b	c	0	2
- le type 18	-65	c	c	4	3

Les types à risques devraient être les types 6-9-10-12-14-15-16-17-18[56], ce qui constitue 12 cas à risques pour le groupe expérimental et 10 cas à risques pour le groupe témoin.

Le profil des groupes en *techniques d'éducation spécialisée* se dresse ainsi:

56 Tels qu'établis au tableau III, à la page 31.

Tableau V

Typologie des groupes de *techniques d'éducation spécialisée*

TYPES	SRAM	TRAC	IDP	Exp. (28)	Tém. (27)
- le type 1:	+65	a	a	15	8
- le type 2:	+65	b	a	2	6
- le type 3	+65	c	a	0	1
- le type 4	+65	a	b	1	2
- le type 5	+65	b	b	1	2
- le type 6	+65	c	b	1	1
- le type 7	+65	a	c	0	0
- le type 8	+65	b	c	1	1
- le type 9	+65	c	c	1	0
- le type 10	-65	a	a	3	2
- le type 11	-65	b	a	0	2
- le type 12	-65	c	a	0	0
- le type 13	-65	a	b	1	1
- le type 14	-65	b	b	0	0
- le type 15	-65	c	b	1	0
- le type 16	-65	a	c	0	0
- le type 17	-65	b	c	1	0
- le type 18	-65	c	c	0	1

Les types à risques étant les types 6-9-10-12-14-15-16-17-18, le groupe expérimental aurait 7 cas à risques et le groupe témoin, 4 seulement. Dans les faits, l'étiquetage de certains types s'est révélé faux. Ainsi des types 1 dont la cote SRAM est légèrement supérieure à 65 ont manifesté des difficultés en cours de session. Par contre, certains types cotés 10 ont eu un rendement satisfaisant.

L'application de la typologie permet, par la suite, d'analyser les difficultés de chaque étudiant-e, à partir des résultats à chaque échelle des tests TRAC et IDP, qu'il-elle soit d'un type à risques ou non[57], et de

[57] Le document ANALYSE DE LA CLIENTELE - Octobre 1990, présenté à l'annexe VI, à la page 143, comporte l'analyse détaillée des difficultés dépistées autant par les

délimiter le champ d'expérimentation des mesures d'aide à l'apprentissage.

L'échantillon de la première année comportait 276 étudiant-e-s. A partir de cet échantillon, l'équipe a tracé les grandes lignes d'une typologie qui a permis de classer la clientèle de la deuxième année. Cette clientèle a été réduite à quatre groupes, à savoir 53 étudiant-e-s pour les groupes expérimentaux et 49 étudiant-e-s pour les groupes témoins.

4. Cadre théorique

Le cadre théorique dans lequel s'est effectuée la recherche se situe à deux niveaux: celui de la recherche-action et celui du modèle théorique. La recherche-action constitue la base opérationnelle dans laquelle s'est exercée l'action dans le milieu et le modèle théorique, l'appui de cette action.

4.1. Modèle théorique

Le modèle théorique comprend un modèle qui guide la recherche-action et un modèle qui oriente les interventions en aide à l'apprentissage.

4.1.1. Bases théoriques de la recherche-action (MSS)

Toute recherche s'appuie sur "un ensemble d'hypothèses fondamentales et critiques sur les bases desquelles les théories et les modèles s'organisent et se développent[58]". Cet ensemble plus spécifiquement appelé "paradigme[59]" oriente la présente démarche selon une approche de re-

---

tests TRAC et IDP que par l'entrevue individuelle faite avec l'étudiant-e. Cette entrevue sera décrite au chapitre 5.

58 André OUELLET, *Processus de recherche, Une approche systémique*, p. 30.

59 Pris au sens métaphysique, la notion d'hypothèses s'étendant à celle de vision du monde, de WELTANSCHAUUNG, selon un des sens qu'accorde T. S. KUHN à ce concept dans *La structure des révolutions scientifiques*. Yves BERTRAND et Paul VALOIS, *Les options en éducation*, p. 31.

cherche de problémation[60] et selon une approche systémique et plus précisément selon la méthodologie des systèmes souples de P. CHECKLAND.

4.1.1.1. Théories du changement: problémation

Le premier ensemble conceptuel de la recherche repose sur les théories de changement de Paul WATZLAWICK[61]. étant donné qu'un changement est souhaité dans tout projet de recherche, peu importe la nature de ce changement, qu'il s'agisse d'un changement de conceptions, de pratiques, ou de tout autre changement. Selon cet auteur, toute tentative de changement s'effectue en 4 temps :

1. Définir clairement le problème en termes concrets;
2. Examiner les solutions déjà essayées;
3. Définir clairement le changement auquel on veut aboutir;
4. Formuler et mettre en œuvre un projet pour effectuer le changement[62].

Selon P. WATZLAWICK, la solution au problème considéré comme situation problématique demeure souvent le problème. A ce titre, institutionnaliser des mesures d'aide pour une clientèle qui ne désire pas vraiment poursuivre des études collégiales ou pour une clientèle qui n'est pas nécessairement apte à fréquenter une institution collégiale constitue des actions illusoires et inefficaces d'autant plus que ces actions s'adressent à une clientèle plus ou moins motivée aux études et peut-être plus intéressée à opter pour le marché du travail ou à faire

---

60 Il a été présenté précédemment, à la note 2, page 4, que la recherche de problémation pouvait s'entendre comme une façon de modéliser une problématique. A cette conception, s'ajoute celle que la recherche de problémation devient un recadrage des perceptions face à une situation jugée problématique et que ce recadrage peut constituer dans beaucoup de cas, la solution. Par exemple, dans les conflits de génération, exemple cité par P. WATZLAWICK, dans *Changements, paradoxes et psychothérapie*, p. 51, le fait de vouloir briser le fossé entre les jeunes et les vieux devient le problème, alors que la situation de fait, si acceptée, n'est plus un problème.

61 Paul WATZLAWICK, *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil, "Points", nº 130, 1975, p. 132.

62 *ibid.* p. 132.

autre chose. Le problème dans ce cas est la solution, notamment construire des mesures pour aider une clientèle qui n'a pas de motivation aux études et qui désire se réaliser autrement qu'en fréquentant une institution collégiale.

Le changement visé par le modèle n'a pas pour but de faire stagner une clientèle dans un lieu qui n'est pas le sien, mais d'établir des mesures d'aide qui feront qu'une clientèle sera favorisée dans son apprentissage et dans sa croissance personnelle selon ses orientations **avouées**.

Ainsi, la recherche d'une problémation établit la nature même de la situation jugée problématique par les propriétaires du problème. Cette situation est recadrée selon les visions des intervenant-e-s et selon les visions des aidé-e-s. Les propriétaires de la situation sont en mesure de changer la situation tant et aussi longtemps qu'ils ont intérêt à ce changement. Ce point d'appui théorique vaut aussi bien pour les chercheur-e-s en recherche-action et les intervenant-e-s en aide à l'apprentissage que pour la clientèle qui se voit en situation problématique. Si cette clientèle ne se voit pas en difficulté par rapport à l'atteinte d'objectifs personnels (la réussite scolaire ou l'obtention d'un diplôme), les solutions que des intervenant-e-s mettent de l'avant constituent le problème, problème identifié comme changement souhaitable de la part des intervenant-e-s et non souhaitable ou non considéré de la part de la clientèle. L'application de cette théorie du changement suppose que le modèle théorique tienne compte des perceptions de la clientèle et des intervenant-e-s face à l'aide à l'apprentissage comme telle.

Dans cette perspective, "faire un peu plus de la même chose[63]" pour tenter de solutionner un problème ne fait qu'aggraver la situation. Il faut sortir du système-personne et re-cadrer[64] les perceptions. Dans le

---

63 Paul WATZLAWICK s'exprime ainsi sur le fait de vouloir régler un problème qui n'en est pas un (question de perception): "Leur recette, consistant à faire "plus de la même chose" est une "solution" qui crée le problème". *Ibid.*, p. 52.

64 "[...] re-cadrer signifie faire porter l'attention sur une autre appartenance de classe, tout aussi pertinente, d'un même objet, ou surtout introduire cette nouvelle appartenance de classes dans le système conceptuel des personnes concernées". *Ibid.*, p. 120. A titre d'exemple, si la personne voit tel verre comme

domaine de l'apprentissage, cette conception du changement incite à recueillir les perceptions autant des intervenant-e-s que de la clientèle pour s'assurer que l'action à entreprendre ait une direction signifiante. Autant pour les apprenant-e-s que pour les intervenant-e-s, le changement doit d'être émergent et non imposé ou dirigé. A ce titre, les apprentissages à la vie scolaire, organisationnelle ou psycho-sociale pour la clientèle doivent être significatifs.

4.1.1.2. Approche systémique

Le cadre méthodologique ou plus précisément la démarche qui guide la recherche s'inspire de la méthodologie des systèmes souples de Peter CHECKLAND[65]. Ce cadre oriente la recherche de façon à ce que soient mesurées des variables qui fassent partie d'un système, dans ce cas-ci le système collégial, de façon aussi à ce qu'elles puissent identifier le changement possible.

Le système dans cette approche est vu comme un ensemble de variables qui interfèrent dans un sens donné. La première variable constitue la vision du monde des acteurs du système, c'est-à-dire la variable W. Cette variable indique le système valoriel des intervenants (SV), leurs objectifs d'intervention et les bases théoriques de ces interventions. La deuxième variable A identifie les acteurs du système, c'est-à-dire les intervenant-e-s du système, ceux et celles qui exercent un changement. Les acteurs du système interviennent selon un ensemble d'activités de transformation identifiées comme la variable T. Cet ensemble d'activités a pour but de transformer les ressources du système ou les intrants en résultats ou extrants du système. Les acteurs exercent ces activités de transformation pour un usager du système, la variable U, c'est-à-dire

---

faisant partie de la classe des verres à boire, elle pourrait aussi le voir comme faisant partie de la classe des substances: le verre, le fer, le plastique, etc. Ainsi, si elle réussit à voir le verre dans d'autres catégories, elle aura fait un recadrage de l'objet.

65 Peter CHECKLAND, *Systems Thinking, systems practice*, Chichester, John Wiley & Sons, 1982. Cette méthodologie a été reformulée par Roger CLAUX et Arthur GÉLINAS dans *Systémique et résolution de problèmes selon la méthode des systèmes souples*, Montréal, Agence d'Arc inc., 1982.

celui qui bénéficie du système. La variable E présente les contraintes ou les exigences du milieu qui limite le système et dans lequel les acteurs exercent leurs activités. La variable P représente le pouvoir décisionnel, c'est-à-dire ceux qui sont propriétaires de la situation et qui ont charge du système[66].

Le paradigme de la recherche s'appuie donc sur une théorie du changement qui se veut un changement de système, plus qu'un changement à l'intérieur du système-usager ou du système-acteur et sur une approche systémique dite approche des systèmes souples relevant des trois niveaux suivants: le perceptif, le rationnel, le fonctionnel[67]. Le perceptif est constitué de la cueillette des perceptions, le rationnel, de la modélisation des mesures d'aide, le fonctionnel, de l'application des mesures. La démarche pourrait se résumer selon les trois niveaux.

4.1.2. Bases théoriques du modèle des interventions

Le paradigme du modèle s'appuie sur un modèle éducationnel basé sur une vision humaniste et holistique de l'individu en situation d'apprentissage. Dans un système déjà établi depuis 20 ans, le paradigme qui sous-tend l'organisation collégiale fait appel à un ensemble de règles centrées sur la systématisation des apprentissages. La finalité du système est visible: assurer l'efficacité de l'apprentissage[68] et la diplomation qui s'ensuit. L'émetteur est le professeur ou la professeure qui transmet un contenu spécifique constitué d'un "ensemble de connaissances structuré selon un certain ordre (chronologique, théorique, logique, du simple au complexe, etc.)[69]"; ce contenu spécifique est transmis à l'aide d'un langage: "l'audio-scripto-visuel"; le récepteur est l'étu-

---

66 Voir, à la page 146, l'annexe VII qui schématise les variables dans l'ordre de causalité: la vision du monde W agit sur les acteurs A qui établissent les activités T sur un usager U dans des contraintes du milieu E selon un cadre donné ou un pouvoir précis P.

67 "Perceptif, rationnel et fonctionnel, tels sont les mots clefs du paradigme systémique [...]." André OUELLET, *Processus de recherche. Une approche systémique*, p. 41. Voir, à la page 148, de l'annexe VIII.

68 Yves BERTRAND, *Les modèles éducationnels*, Université de Montréal, S.P., p. 66-67.

69 *ibid.*, p. 66-67.

diant-e qui "doit acquérir des connaissances"; "le milieu est défini par l'école, la classe, le centre de ressources didactiques". Ce paradigme constitue un modèle systématique de l'ordre de l'organisation. Il caractérise le modèle de la communication pédagogique de l'école d'aujourd'hui. Il sous-tend aussi le modèle des interventions, car il est utopique d'imaginer qu'un projet va changer le paradigme qui supporte les organisations collégiales.

Cependant, supposons qu'un modèle puisse tendre vers une autre direction qui aurait l'individu pour centre et le développement de cet individu pour finalité. Le modèle de la communication pédagogique prend alors la tendance suivante: l'émetteur devient celui ou celle qui aide au développement de toute la personne, non seulement de ses aspects cognitifs, mais aussi de sa croissance totale; le récepteur de cette communication se conçoit comme une personne en devenir, le message est centré sur le feed-back accordé à l'évolution des comportements autant cognitifs, socio-affectifs que psycho-spirituels; le milieu vise l'interaction entre les individus et les relations interpersonnelles constituent le medium entre émetteur- récepteur. Ce modèle humaniste inséré dans un système à tendance systématique[70] pourrait inspirer quelques pratiques. Il constitue le paradigme de base dans l'ensemble des règles de l'organisation qui se conçoit systémiquement: ressources-activités-résultats.

Somme toute, le paradigme de la recherche s'inspire du paradigme systémique. Le paradigme qui sous-tend le modèle théorique se veut un paradigme humaniste et le paradigme qui sous-tend chacune des interventions ou mesures d'aide se veut globaliste, c'est-à-dire un paradigme qui tient compte des dimensions majeures de la personne: interrelation

---

70 Le modèle systématique de la communication pédagogique se caractérise par une linéarité d'objectifs-actions-résultats dont le centre est l'apprentissage et non l'étudiant-e: "[...] une organisation systématique de l'enseignement et de l'apprentissage, assumée *par le professeur* aidé de ses confrères, des spécialistes, des administrateurs. L'éducation a tendance à s'identifier à l'enseignement et à la pédagogie. Un objectif important, sinon le premier de tous, demeure l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement." *Ibid.*, p. 65.

entre les facteurs cognitifs, psycho-affectifs, sociaux, organisationnels[71], etc.

4.2. Évolution du modèle intégré

Le modèle intégré a subi plusieurs versions. Le passage de l'ordre du conceptuel au plan de l'expérimentation a permis d'ajuster l'utopie à la réalité.

4.2.1. Premier modèle non expérimenté

Le premier modèle d'interventions non expérimenté s'est appuyé sur un certain nombre d'assises qui explicite le paradigme humaniste, à savoir:

- le modèle vise à établir un plan de pratiques professionnelles et professorales concertées servant davantage le plan de formation de la clientèle collégiale;
- le modèle vise toute la clientèle d'une classe;
- il vise toutes les interventions qui s'adressent à l'étudiant-e en formation;
- il vise les besoins de la clientèle en changement;
- il vise des objectifs de formation définie selon trois niveaux: la formation intellectuelle, la formation organisationnelle (cheminement scolaire) , la formation motivationnelle (orientation) de la clientèle;.à ce titre, l'éducation à la carrière est intégrée à l'enseignement de la discipline de même que l'éducation à la prise en charge de l'étudiant-e face à son organisation études-travail-programme;
- le modèle est basé sur trois concepts: l'aide à l'apprentissage (AAA), l'apprentissage, la concertation: dans le modèle, le premier concept *aide à l'apprentissage* réfère à un plan d'aide à la réussite pour toute la clientèle dans les structures actuelles, c'est-à-dire le groupe/classe; ce plan d'aide à la réussite comprend les facteurs de réussite, les conditions spatio-temporelles existantes et les différentes mesures facilitant la réussite; le deuxième concept est celui de *concertation*:: il se définit comme une approche intégrée des services: orientation, organi-

---

71 Voir à l'annexe VIII le schéma des paradigmes, à la page 147.

sation scolaire, pratiques pédagogiques; le troisième concept renvoie à la notion d'*apprentissage* vue comme un "processus de changement interne[72]";

- le modèle tient compte des facteurs de réussite définis comme variables (facilité aux études, intérêt aux études, choix personnel d'une filière d'études, objectifs définis[73]) ou comme conditions de réussite (facteurs directs immédiats, facteurs indirects immédiats, facteurs indirects antérieurs[74]);
- les trois niveaux d'apprentissage identifiés se traduisent en termes d'**apprentissage scolaire**:
  - favoriser chez l'étudiant-e l'autonomie intellectuelle (autodidacte);
  - développer sa capacité d'adaptation au changement;

  d'**apprentissage professionnel**:
  - développer sa capacité à faire des choix de carrière;

  d'**apprentissage organisationnel**:
  - le guider dans sa gestion de vie: l'atteinte de ses objectifs de vie;
- les variables du système se traduisent ainsi:

  la variable $\mathbb{W}$ ou le système valoriel est constituée du paradigme humaniste;

  la variable A (les acteurs du système) est constituée d'une équipe multidisciplinaire et multi-professionnelle qui agit en concertation, intégrant ses activités en classe;

  la variable $\mathbb{T}$ concerne les différentes interventions qui visent les trois niveaux d'apprentissage: scolaire , organisationnel et professionnel ; ces interventions ont les caractéristiques suivantes: elles sont intégrées à l'intérieur du programme; elles sont complémentaires; elles sont orientées selon les mêmes objectifs définis de formation; elles concernent l'organisation de la vie étudiante de l'usager, son orientation et ses apprentissages cognitifs;

---

72 R. L. COTÉ, *Psychologie de l'apprentissage et enseignement*, p. 7.

73 J.-M. De KETELE, "Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur: les facteurs de réussite", *Vie pédagogique*, 66, avril 1990, p. 4.

74 Y. BLOUIN, "L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation: propositions pour les années 1990", *Pédagogie collégiale*, vol. 2 nº 4, mai 1989, p. 27-28-29.

la variable U identifie l'usager du système qui pourrait être de deux ordres: l'étudiant-e en apprentissage de sa vie scolaire et le professeur ou la professeur-e en apprentissage de l'action concertée;
la variable E tient compte des contraintes du milieu et la variable P, du pouvoir décisionnel.

Les assises de ce modèle d'interventions ont conduit à présenter un schéma qui tenait compte de deux types d'interventions: les interventions de type général (l'encadrement, le dépistage, le dossier individuel), les interventions de type particulier (les interventions face aux pratiques pédagogiques, les interventions face à l'organisation scolaire, les interventions d'orientation et les ateliers de réflexion[75]. Chaque intervention comportait sa description, identifiait les besoins, présentait l'objectif poursuivi, définissait la clientèle visée, l'organisation de l'intervention et identifiait la personne responsable de l'intervention et le facteur de réussite touché par l'intervention[76].

4.2.2. Confrontation avec le milieu: résistances

Le modèle fut présenté à l'équipe professorale: une équipe de professeur-e-s en *sciences humaines* et une équipe en *techniques d'éducation spécialisée* à la fin de la l'année collégiale. Les deux pro-fesseur-e-s de *français* et de *philosophie* faisaient partie des deux équipes. La confrontation avec le milieu a permis aux chercheur-e-s de mesurer le champ des résistances et d'en évaluer la portée. Les variables W (système valoriel ou visions du monde), E (contraintes du milieu) et T (activités de transformation) servent d'appui dans l'analyse des résistances identifiées aux niveaux des acteurs et du système.

---

75 Voir l'annexe IX - Schéma d'interventions-I, p. 149

76 Voir l'annexe X pour le dossier complet des interventions du premier modèle, p. 150.

4.2.2.1. Chercheur-e-s

Le changement d'auteure principale[77] constitue en soi un changement de système valoriel. La professeure ayant une expérience de l'enseignement et du milieu collégial depuis longtemps sentait une forte réticence à ce que des professionnel-le-s non enseignant-e-s s'insèrent dans les classes bouleversant la structure déjà établie des plans de cours. Ces professionnel-le-s, possédant une expérience de type interventionniste (rencontre individuelle de la clientèle, réponse à des besoins immédiats, etc.) présentaient une approche de type "dynamique de groupe-classe" réservée jusque-là aux professionnel-le-s de l'enseignement. Car l'enseignant-e, dans sa pratique courante, s'adresse à un macro-groupe établissant une interaction plus importante avec le groupe qu'avec l'individu. Devoir donc céder la place ou être orienté-e par un-e professionnel-le non enseignant-e constitue à la base une résistance de premier ordre. L'enjeu se situe au niveau des compétences et des territoires à respecter et au niveau des conventions collectives. Les conditions de travail n'étant pas les mêmes, les structures d'interventions différant les unes des autres, le passage d'un niveau professionnel à un autre reste un passage épineux.

L'une des contraintes du système (la variable Ξ) se situe au niveau de l'approche de la recherche-action: quelle crédibilité accorde-t-on à une équipe de recherche dans l'implantation de pratiques différentes ou dans l'implantation d'un modèle qui change les pratiques? La tendance d'un certain milieu est de favoriser une recherche quantitative qui mesure, pèse, sous-pèse, évalue des variables qui ne sont pas de nature à changer les acteurs et leurs activités. La recherche-action constitue en soi un processus de transformation autant du milieu que des chercheurs eux-mêmes ou des chercheures elles-mêmes[78]. Cependant, la crainte

---

77 La conceptualisatrice du projet, on se souvient, était une conseillère pédagogique oeuvrant auprès d'une clientèle d'étudiant-e-s en micro-groupes ou auprès d'une clientèle de professeur-e-s en rencontres individuelles.

78 "La recherche-action implique ainsi l'apprentissage d'une nouvelle pratique pour le praticien comme pour le chercheur". Michel VUILLE, "La recherche-action: une pratique nouvelle ou comment s'impliquer autrement dans une recherche sur les p'ans personnel, professionnel et institutionnel", *Revue*

d'un changement possible fait que les acteurs qui ne se sont pas approprié le changement créent de la résistance. Les responsables de cette recherche-action devant éviter de changer les structures se sont attardé-e-s à produire un modèle, la question de temps étant impérative, qui n'a pas tenu compte des agents: autant la clientèle que le corps professoral. Ces agents se sont sentis projetés dans un projet qui ne les concernaient pas nécessairement. Le modèle n'incluant pas de plan d'implantation ni d'intégration des intervenant-e-s à la conceptualisation du plan d'aide a, en ce sens, manqué à sa tâche dans sa démarche initiale.

4.2.2.2. Acteurs

Les principaux acteurs de la réalisation du modèle, les professeur-e-s et les étudiant-e-s ne se sentant pas impliqué-e-s dans cette démarche élaborée sans eux et elles, ont posé des résistances de toutes sortes. D'abord, le concept de l'aide à l'apprentissage, étant un concept qui supporte plusieurs perceptions, se présentait pour plusieurs comme une aide spécifique à des difficultés d'ordre cognitif. En ce sens, certain-e-s professeur-e-s ont manifesté qu'ils-elles exerçaient cette pratique depuis longtemps, l'aide à l'apprentissage n'étant étranger ni à leurs discours ni à leurs pratiques. D'autres ne se voyaient pas dans un autre rôle que celui d'enseignant-e, la période de travailleur social étant terminée depuis les années fleur bleue, ils et elles formulaient que leur tâche d'enseignant-e était déjà assez lourde et complexe sans ajouter d'autres fonctions à ce qu'ils et elles accomplissaient déjà. Ces différentes perceptions de l'aide à l'apprentissage alliées avec le degré plus ou moins élevé d'implication des acteurs, le modèle leur ayant été présenté comme un produit fini, il en ressort que la résistance rencontrée à ces deux niveaux pouvait s'expliquer de soi.

Ensuite, un certain nombre de facteurs structurels ont aussi ajouté des résistances. Le refus de la part de la Direction à une demande d'allège-

---

internationale d'action communautaire, vol. 5, nº 45, p. 71. Citation prise dans Gabriel GOYETTE et Michelle LESSARD-HÉBERT, *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, p. 33.

ment de tâche dans le cadre d'une injection de ETC[79] pour projets d'encadrement d'étudiant-e-s pour les deux équipes du projet a accentué davantage le caractère d'opposition au modèle proposé qui nécessitait, de toute évidence, du temps supplémentaire[80]. La structure départementale en *sciences humaines* étant plus forte que celle de *techniques d'éducation spécialisée*., le regroupement des professeur-e-s de cette équipe a soulevé maintes questions. Une structure de programme (les techniques professionnelles bénéficient de cette approche) offre plus de possibilité de concertation que celle d'une structure disciplinaire et départementale (le département d'histoire et de géographie, le département d'anthropologie, le département de psychologie, le département de sciences sociales, etc.).

Enfin, l'équipe de professeur-e-s qui avait bien voulu se prêter à l'expérience de la première année lors de l'entrevue individuelle[81] n'était plus la même que celle de la deuxième année, les groupes d'étudiant-e-s ayant changé de la première année à la deuxième année.. L'équipe de recherche aurait dû alors refaire l'étape de sensibilisation, afin d'incorporer la nouvelle équipe professorale dans l'expérimentation.

4.2.2.3. Système

Le système n'a pas opposé de résistances, mais n'a pas aidé de façon officielle. Un projet d'encadrement en *sciences humaines* élaboré par la Direction de secteur a monopolisé les énergies de l'équipe professorale qui travaillait aussi avec l'équipe de recherche. Duplication de projet pouvait signifier crédibilité de l'un et insignifiance de l'autre.

Le projet de recherche n'a pas subi de publicité officielle qui aurait pu motiver les personnes à y travailler.

---

79 Equivalent temps complet.

80 Les professeur-e-s ne voyant pas comment intégrer de nouvelles fonctions dans leur tâche actuelle.

81 Voir 3.1.7. Inventaire des conditions facilitantes, à la page 32.

Cet ensemble de résistances[82] n'a pas été présenté de façon linéaire et n'a pas été situé dans le temps. Il constitue un ensemble qui a suscité de temps à autre des obstacles qui ont modifié en cours de route l'application du modèle.

4.2.3. Description du deuxième modèle

Un deuxième modèle a été présenté à l'équipe professorale au début de la deuxième année de la recherche. Ce modèle tenait compte des résistances de la façon suivante: le nombre d'activités a été réduit et la nature de certaines interventions a aussi été changée. Cependant, l'intervention en classe par la conseillère et l'aide pédagogique individuel posait encore des difficultés. Le ou la professeur-e trouvait malencontreuse la perte d'heures consacrées ordinairement à l'enseignement de la matière.

Face aux résistances restantes, résistances de perceptions et résistances de structures, l'équipe a remis en question la concertation comme pôle intégrateur du modèle. Elle s'est penchée sur un modèle qui permettrait l'intervention face à la clientèle en difficulté, sans passer par les structures de programmes. Cette position l'a conduite à l'établissement du modèle définitif, lequel a été expérimenté par la suite.

4.2.4. Description du troisième modèle

Le troisième modèle s'appuie sur un certain nombre de visées qui le rendent applicable. Ainsi, d'une structure/classe, le plan d'interventions passe à une micro-structure qui s'insère dans la structure organisationnelle actuelle par le biais du tutorat[83]. Cette micro-structure coordonne les interventions favorisant l'apprentissage, chez l'usager, de sa vie scolaire, professionnelle et organisationnelle.

---

[82] La résistance des étudiant-e-s sera présentée au point 5.1.3.
[83] Cette forme d'interventions sera explicitée à la page 61.

4.2.4.1. Assises

Le modèle délimite sa faisabilité et son champ d'application. Il se définit comme suit:

- le modèle est applicable dans le milieu: il a été vérifié dans le milieu, la variable E constituant les contraintes du milieu ayant été considérée de façon à assurer la viabilité du modèle et sa faisabilité;
- il ne suppose pas de changement de structure organisationnelle;
- il établit la situation problématique de la clientèle en difficulté d'apprentissage à partir de facteurs d'identification mesurés par des instruments diagnostiques et des cotes de niveau secondaire;
- le modèle vise la clientèle repérée;
- il vise les besoins de la clientèle en difficulté;
- il propose un ensemble d'interventions concertées: cette concertation se traduit dans la fabrication des mesures d'aide et dans l'administration de ces mesures selon un suivi évalué par l'équipe d'intervenant-e-s;
- il vise à aider les intervenant-e-s et les apprenant-e-s à trouver des solutions à des situations problématiques données.
- il vise en filigrane des objectifs de formation globale, étant donné l'approche holistique de toute démarche d'intervention, objectifs définis selon trois niveaux: formation scolaire, formation professionnelle, formation organisationnelle;
- le modèle est basé sur trois concepts: l'aide à l'apprentissage (AAA), l'apprentissage, la concertation; ces trois concepts, dans le troisième modèle, ont subi une orientation sémantique plus étroite: le premier concept *aide à l'apprentissage* réfère à un ensemble de mesures d'aide à l'apprentissage pour une clientèle dépistée selon des facteurs regroupés en deux catégories: la maturité vocationnelle et l'adaptation au collégial; cet ensemble de mesures se situe dans un contexte d'apprentissage qui joue sur les facteurs de réussite[84], identifiés comme étant directement ou indirectement reliés à la réussite scolaire; le deuxième concept est celui de *concertation*:: il se définit comme une approche intégrée des services: orientation, organisation scolaire, pratiques pédagogiques (CO -API -PP) dans l'élaboration des

[84] Voir définition de ces facteurs à la page 59.

mesures , dans l'administration de ces mesures et dans la vérification de leur efficacité; l'équipe a privilégié, dans ce troisième modèle, une concertation des services face à la micro-structure[85] tuteur-e/tutoré-e; le troisième concept renvoie à la notion d'*apprentissage* vue comme un "processus de changement interne[86]", favorisé par la micro-structure et non plus par la structure/classe.

La démarche globale (ou les trois niveaux d'apprentissage) telle qu'exposée pour le premier modèle[87] reste la même. Cependant, la démarche se resserre au niveau de son champ d'application de la façon suivante:
- à partir des besoins identifiés d'une part selon 4 facteurs mesurant la maturité vocationnelle[88] et, d'autre part, selon 9 facteurs[89] mesurant l'adaptation au collégial, le modèle établit des mesures d'aide à l'apprentissage sous forme d'ateliers individuels ou en sous-groupes dans une micro-structure appelée tutorat: chaque étudiant-e est encadré-e par un tuteur, lequel tuteur est un-e professeur-e qui enseigne à cet-te étudiant-e dans son programme;
- l'équipe de recherche supporte cette micro-structure.

Une partie de la recherche vise à mesurer l'impact de ces mesures appliquées aux besoins identifiés en termes d'orientation: prise de décisions, planification de carrière, exploration et information scolaire et professionnelle et en termes d'adaptation au collégial : réactions d'anxiété, anticipation de l'échec, préparation aux examens, recours au professeur, qualité de l'attention, entraide, croyance à la facilité, croyance aux méthodes, priorité aux études et les résultats en termes de nombre de cours réussis, abandonnés ou non réussis; à titre d'exemple, la mesure appliquée au facteur RP (recours au professeur) identifié comme un

---

85 Voir description de cette micro-structure à la page 61.
86 R.L. COTÉ, *Psychologie de l'apprentissage et enseignement*, p. 7.
87 Voir au point 4.2.1. à la page 44.
88 Les 4 échelles du test IDP: la planification de carrière (PC), l'exploration (E), la prise de décisions (PD), l'information professionnelle (IP).
89 Les 9 échelles du test TRAC: réaction à l'anxiété (RA), anticipation de l'échec (AE), recours au professeur (RP), qualité de l'attention (QA), entraide (E), préparation aux examens (PE), croyance à la facilité (CF), croyance aux méthodes (CM), priorité aux études (PAE).

facteur de réussite a-t-elle eu un impact dans la réussite de l'étudiant-e dépisté-e qui a reçu cette mesure définie comme l'atelier d'aide visant à faciliter ses rapports avec le professeur ou la professeure? Il en est ainsi pour les 13 facteurs identifiés.

La démarche se découpe en 5 étapes:

ENCADREMENT

Dossier
Journée-d'accueil

DÉPISTAGE

4 facteurs IDP
9 facteurs TRAC
Cote SRAM
Type et profil des groupes expérimentaux et témoins
Types et corrélations

STRUCTURE

Equipe de recherche: support aux apprenant-e-s et support aux intervenant-e-s
Tuteur-e-s et tutoré-e-s
Professeur-e-s et étudiant-e-s dépisté-e-s
Equipe de recherche: dépistage et fabrication des mesures d'aide
Tuteur-e-s: assistance aux ateliers

MESURES

Selon les besoins identifiés
Facteurs mesurés et mesurables (TRAC et IDP)
Ateliers sur mesure visant 3 approches:

- vocationnelle
- organisationnelle
- scolaire (méthodes d'apprentissage)

Ateliers administrés par l'équipe de recherche pour les étudiant-e-s dépisté-e-s et volontaires; le tuteur assure le suivi de l'atelier en classe.
Paliers d'implication des professeur-e-s:
participation minimale: assurer le suivi en classe;
participation impliquée: assister ou administrer l'atelier;
participation entière: participer à la fabrication de l'atelier, l'administrer et assurer le suivi en classe des tutoré-e-s aidé-e-s par cette mesure.

EVALUATION

Questionnaire aux étudiant-e-s
Entrevues avec les intervenant-e-s
Post-tests
Résultats scolaires: nombre de cours réussis, non réussis et abandonnés
Corrélations selon les types.

4.2.4.2. Interventions

Les interventions qui caractérisent le modèle visent l'usager du système identifié comme l'étudiant-e dans son aspect apprentissage de la vie scolaire, professionnelle et organisationnelle. Elles touchent la connaissance de l'étudiant-e, le système de dépistage, les structures d'accueil, les méthodes d'apprentissage centrées sur les rythmes d'apprentissage et les styles d'apprentissage, l'encadrement sous forme de tutorat. Les interventions sont classées en deux catégories: les interventions générales (Tg), les ateliers d'aide qui sont regroupés selon les 3 approches: orientation, organisation et apprentissage scolaire.

Paradigme des interventions

Ce qui sous-tend les modalités d'interventions constitue le paradigme ou le système valoriel qui privilégie certains choix au détriment de certains autres. Il apparaît ici important de présenter ces paradigmes. Les interventions sont cotées T selon la variable T qui identifie les activités de transformation. Un paradigme sous-tend toutes les interventions d'ordre général cotées T_g. Ce qui sous-tend les **pratiques pédagogiques** souhaitées constitue le paradigme des interventions cotées T_3; ce qui sous-tend les **interventions d'orientation** constitue le paradigme des interventions cotées T_1 et ce qui constitue le paradigme des **interventions d'organisation scolaire** forme le paradigme des interventions cotées T_2.

Paradigme des interventions (T_g)

Le paradigme général qui sous-tend toutes les interventions pourrait se résumer ainsi:

- l'apprenant-e est un individu en situation d'apprentissage peu importe le niveau; ainsi, il ou elle n'est en difficulté d'apprentissage que par rapport à une norme établie par le système; en soi, il n'y a pas d'apprenant-e en difficulté d'apprentissage: il n'y a pas d'individus qui n'apprennent pas; il y a des individus qui n'apprennent pas aussi vite que les autres, qui n'apprennent pas aussi bien que les autres, qui n'ont pas la même compétence que les autres, etc. Si le système pouvait considérer tous les individus en situations d'apprentissage, il n'y aurait pas, à proprement parler, de décrocheurs ou de "drop-out".

Paradigme des interventions pédagogiques - T_3

Toute pratique pédagogique (T_3) devrait être orientée selon les assises valorielles et théoriques suivantes:

- tout acte d'apprentissage est un acte se réalisant dans un certain nombre de conditions, lesquelles sont fournies par le contexte scolaire et organisationnel;

- l'acte d'apprentissage est un acte se déroulant entre l'apprenant et ce contexte;
- l'acte d'apprentissage suppose un processus de changement: de l'état de pouvoir à l'état de savoir, du potentiel à la compétence;
- l'acte d'apprentissage modifie l'apprenant et le contexte d'apprentissage;
- l'acte d'apprentissage garantit la survie de l'individu, sa croissance à tous les niveaux de sa personne et celle de la société;
- l'acte d'apprentissage est un acte sacré par lequel s'exerce la liberté de l'individu et son désir de changement jouant ainsi sur sa motivation intrinsèque de vivre et de croître;
- l'acte d'apprentissage comporte une relation pédagogique de l'apprenant-e avec son enseignant-e (terme pris dans son sens large);
- l'acte d'apprentissage ainsi établi suppose des pratiques pédagogiques qui respectent chez l'apprenant-e:
    - les rythmes d'apprentissage;
    - les styles d'apprentissage (l'expérience concrète, l'observation directe, la conceptualisation abstraite, l'expérimentation active);
    - les modalités d'apprentissage (applications des styles d'apprentissage);
    - les contextes d'apprentissage (contexte affectivo-socio-économique de l'apprenant-e et son rapport avec l'entourage, son intégration dans le milieu collégial);
- tout acte pédagogique ou toute pratique pédagogique devrait se situer dans le cadre de la réussite basée sur la formation globale définie en termes d'objectifs mesurables, d'habiletés à développer, de connaissances à acquérir, etc.;
- toute pratique pédagogique vise à développer l'autonomie d'apprentissage de l'apprenant-e: apprendre à apprendre et non selon la séquence habituelle suivante: injection de connaissances (prof vs étudiant-e), mémorisation de connaissances par l'étudiant-e, évaluation des connaissances par le "maître";
- toute pratique pédagogique basée sur la pédagogie de la réussite suppose une séquence d'objectifs mesurables, des activités conformes à ces objectifs et une évaluation formative et sommative de ces

activités en fonction des objectifs atteints selon des rythmes d'apprentissage différents et des styles d'apprentissages diversifiés.

Paradigme des interventions d'organisation scolaire - T_2

Toute intervention visant l'organisation scolaire et l'aide pédagogique individuelle devrait tenir compte des visées suivantes:

- l'apprenant-e vit dans un système d'éducation où les différent-e-s intervenant-e-s doivent se concerter pour lui offrir une formation continue et unifiée afin qu'il ou elle ne se sente pas morcelé-e dans son processus d'apprentissage;
- l'apprenant-e doit être informé-e des règles de fonctionnement du niveau collégial afin qu'il ou elle ait une vision réaliste des exigences scolaires du niveau collégial;
- l'apprenant-e doit développer l'autonomie dans son cheminement scolaire;
- l'apprenant-e doit développer son sens des responsabilités et être en mesure de rendre des comptes aux personnes responsables de son cheminement;
- l'apprenant-e est influencé-e par son milieu de vie spécialement par ses proches. Dans cette perspective, il est jugé important de renseigner et d'impliquer les parents dans le processus des études de leurs jeunes. Les parents ont souvent le dernier mot mais ne savent pas comment se comporter vis-à-vis de leurs jeunes de niveau collégial.

Paradigme des interventions d'orientation - T_1

Toute intervention qui vise l'aide à la clientèle dans le choix professionnel et la motivation aux études devrait reposer sur les constatations suivantes:

- l'éducation à la carrière se veut un effort du monde de l'éducation et des membres de la communauté pour aider les individus en formation à acquérir et à utiliser les connaissances, les habiletés, les attitudes

nécessaires pour qu'ils puissent faire un travail significatif et satisfaisant dans leur vie;
- l'orientation joue un rôle dans la motivation aux études;
- avoir des buts à court et à long terme augmente la motivation aux études;
- lier des notions du marché du travail aux objectifs d'apprentissage fait mieux comprendre à l'étudiant-e pourquoi il ou elle étudie telle ou telle matière;
- la classe est un milieu privilégié pour introduire l'orientation dans le cheminement scolaire selon certaines études américaines;
- il est important de voir les études dans un contexte de développement vocationnel;
- à travers son programme de cours, l'étudiant-e apprend à se connaître;
- le processus de développement de carrière est continu et développemental[90].

Description des interventions - T_g - T_1 - T_2 - T_3

Les différentes interventions ont été aussi choisies en fonction des besoins identifiés par les tests TRAC et IDP, c'est-à-dire en fonction de variables mesurant la planification de carrière, l'exploration de carrière, la prise de décision, l'information professionnelle et les stratégies d'étude, l'anxiété aux examens, la motivation et l'entraide.

Les interventions générales (T_g) visent la connaissance de l'étudiant-e- par les différent-e-s intervenant-e-s; les interventions d'orientation (T_1) concernent la motivation et le cheminement de carrière; les interventions d'organisation scolaire (T_2) opèrent sur la gestion de la vie étudiante; les interventions pédagogiques (T_3) comportent 3 aspects: la connaissance des acquis des étudiant-e-s, le support à l'apprenant-e et les modes d'apprentissage.

---

90 Il reste qu'un certain nombre de ces énoncés n'ont pu se réaliser sur le terrain, par exemple: les cours d'orientation introduits dans les classes.

La liste des interventions retenues dans le troisième modèle est la suivante[91]:

Dossier
Journée-démarrage
Dépistage
Tutorat
Rencontre-évaluation: dossier et suivi
Ateliers d'aide: prise de décision (PD)
exploration et information professionnelle (EIP)
planification de carrière (PC)
recours aux professeur-e-s (RP)
motivation (MOT)
modes d'apprentissage (MODES)
stratégies d'apprentissage (STR.APPR.)
stratégies d'études (STR.ET.)
anxiété (RA-AE)
atelier priorité aux études (PAE): groupe et sous-groupe.

Schématisation de l'organisation des interventions

Les interventions sont présentées selon les besoins identifiés de la clientèle, les objectifs poursuivis par l'atelier en question ou l'intervention, la clientèle visée par l'intervention, la description de l'intervention comme telle, l'organisation de l'intervention, les responsables de l'intervention, les facteurs de réussite sur lesquels joue l'intervention décrite.

Les facteurs de réussite sont les facteurs qui jouent sur certains points de l'acte éducatif pris dans son sens général et susceptibles de favoriser la réussite de cet acte éducatif. Selon Yves BLOUIN[92], les facteurs de réussite sont classés en 3 catégories:
- les facteurs **directs immédiats** touchent l'étudiant-e dans son système de valeurs, ses stratégies d'études, sa motivation, ses limites, sa

91 La description des interventions est reproduite aux pages suivantes.
92 Yves BLOUIN, "L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation: propositions pour les années 90", *Pédagogie collégiale*, vol. 2, nº 4, mai 1989, p. 25-31.

formation et l'intervention pédagogique elle-même; ainsi l'application du "mastery learning" est un facteur direct-immédiat de réussite;

- les facteurs **indirects-antérieurs** concernent la coordination secondaire/collégiale; ainsi toutes les mesures qui visent à arrimer ces deux niveaux d'enseignement favorisent une meilleure intégration de la clientèle;
- les facteurs **indirects-immédiats** visent l'organisation scolaire (cadre/horaire, séquence de cours, dépistage, cours d'appoint, politiques et procédures) et l'encadrement (information, accueil, regroupement en programme, disponibilité tutorale, tutorat par les pair-e-s, vie étudiante.

Ces facteurs sont identifiés dans la liste des interventions afin de mesurer l'impact de ces interventions selon le domaine visé. Il est assuré que les facteurs directs-immédiats concernant l'acte pédagogique lui-même constituent la zone privilégiée d'interventions , mais nécessitent une action concertée et dirigée vers la réalisation des objectifs du programme en question.

Intervention (T_g)	**DOSSIER**
Description de l'intervention	Informations sur les résultats scolaires, les tests TRAC et IDP, les acquis du sec., etc.
Besoins identifiés	Connaissance de la clientèle
Objectifs poursuivis	Continuité scolaire et personnelle
Clientèle visée	Groupes expérimentaux
Organisation	Dossiers déposés au bureau de la coordination du programme ed. sp., au bureau de l'API au pavillon 3 et au bureau de l'équipe de recherche
Responsabilités	Equipe de recherche pour la fabrication du dossier Equipe et les tuteur-e-s
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Intervention (T_g)	**JOURNÉE-DÉMARRAGE**
Description de l'intervention	Remplir le dossier, "tutorer" étudiant-e/professeur-e, faire passer les tests, expliquer les objectifs du programme (feuillet d'information), initier à la vie collégiale, présenter les services et l'équipe, etc.
Besoins identifiés	Arrimage sec./coll.
Objectifs poursuivis	Adapter la clientèle à la vie collégiale et faciliter l'encadrement scolaire.
Clientèle visée	Groupes expérimentaux
Organisation	Réunions des 22 et 23 août pour préparation de la journée les 27 et 29 août.
Responsabilités	Equipe de recherche et les professeur-e-s
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Intervention (T_g)	**DÉPISTAGE**
Description de l'intervention	Etude du dossier, résultats des tests, première évaluation, typologie.
Besoins identifiés	Connaissance de la clientèle à risques
Objectifs poursuivis	Identification des difficultés, viser l'action adéquate
Clientèle visée	Groupes expérimentaux
Organisation	Journée-démarrage, rencontre de professeur-e-s, circulation des feuillets d'information
Responsabilités	Equipe et les professeur-e-s
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Intervention (T_g)	**TUTORAT**
Description de l'intervention	Chaque étudiant-e a un tuteur ou un professeur-guide ou une professeure-guide qui l'accompagne dans son cheminement scolaire et affectif.
Besoins identifiés	Suivi et personnalisation
Objectifs poursuivis	Assurer le suivi scolaire, affectif et vocationnel
Clientèle visée	Groupes expérimentaux

Organisation	Chaque tuteur a le dossier de son étudiant-e. Le tuteur rencontre périodiquement ses étudiant-e-s et rend compte à l'équipe de recherche du suivi scolaire et affectif de ses apprenant-e-s.
Responsabilités	Tuteur
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Interventions (T_1 - T_2 - T_3)	**RENCONTRES-ÉVALUATION**
Description de l'intervention	Rencontres de l'équipe de recherche et de l'équipe professorale pour évaluation du dossier des étudiant-e-s: rétroaction sur attitudes scolaires et comportements (CO), résultats scolaires, résultats des tests, dépistage, connaissance de l'étudiant-e, pour application des mesures d'aide spécifiques.
Besoins identifiés	Connaissance de la clientèle et mesures d'aide
Objectifs poursuivis	Etablir des échanges sur le dossier
Clientèle visée	Toute la clientèle
Organisation	Rencontre mensuelle
Responsabilités	Equipe, professeur-e-s.
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Interventions	**ATELIERS D'AIDE**
Description des interventions	Ateliers en sous-groupes ou ateliers individuels sur les difficultés identifiées par les tests TRAC et IDP: la motivation, l'entraide, les stratégies d'études, la préparation aux examens, la planification de carrière, la prise de décisions, etc.
Besoins identifiés	Chaque atelier identifie les besoins particuliers de la clientèle visée: incapacité de certain-e-s étudiant-e-s à organiser leurs stratégies d'apprentissage, absence de motivation intrinsèque, préparation inadéquate aux examens, besoin d'exploration de carrière, etc.

Objectifs poursuivis	Chaque atelier présente les objectifs visés comme mesures d'aide: développer des stratégies d'apprentissage efficaces, travailler la motivation intrinsèque, aider l'étudiant-e à recourir au professeur, etc.
Clientèle visée	Les étudiant-e-s qui manifestent ces difficultés
Organisation	Fabrication d'ateliers selon les besoins identifiés par les deux équipes, rencontre en sous-groupes organisée par l'équipe (API, prof.), rencontre individuelle et suivi: contrat d'apprentissage, démarche auto-évaluée.
Responsabilités	L'équipe de recherche pour la fabrication des ateliers; le ou la tuteur-e pour le suivi de l'atelier; le professeur ou la professeure en collaboration.
Facteur de réussite	direct-immédiat

Intervention (T_2)	**ATELIER PAE-CLASSE**
Description de l'intervention	Exposé de l'API en classe sur le régime pédagogique, sur la responsabilité de l'étudiant-e face à son cheminement scolaire et sur le document : information sur son programme.
Besoins identifiés	Manque d'information sur le régime collégial.
Objectifs poursuivis	Informer l'étudiant-e sur le REC (régime d'études collégiales). Aider l'étudiant-e à organiser son programme en le ou la responsabilisant face à ses études/travail. en sous-groupes.
Clientèle visée	Les deux groupes expérimentaux
Organisation	Rencontre en classe au cours de la deuxième semaine
Responsabilités	L'API
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Cette série d'interventions constitue le modèle qui a été expérimenté auprès de la clientèle choisie au cours de la session automne 1990.

4.3. Description des ateliers d'aide

Les ateliers d'aide constituent les mesures individuelles susceptibles d'apporter à la clientèle dépistée un support d'apprentissage significatif. Chaque atelier est fabriqué selon des variables identiques, comportant des objectifs spécifiques rattachés à un facteur identifié par les tests TRAC et IDP.

4.3.1. Assises : facteurs d'identification TRAC et IDP; MSS[93]

Les champs spécifiques des ateliers d'aide sont tirés des échelles des tests TRAC et IDP, à savoir la maturité vocationnelle définie par la prise de décision, la planification de carrière, l'exploration et l'information professionnelle, à savoir également l'adaptation au collégial identifiée par les quatre zones suivantes: l'anxiété, les stratégies d'études, les croyances, la motivation aux études.
Un schéma basé sur les variables W (objectifs), A (acteurs) , T (activités de transformation), U (usager), E (contraintes), , P (pouvoir) structure la fabrication des ateliers d'aide.de façon à en unifier la présentation.

---

93 La méthodologie des systèmes souples de P. CHECKLAND.

MODÉLISATION	Variables
I- Situation problématique	U: identification de la clientèle; difficultés relevées besoins identifiés
II- Modèle théorique	W: Objectifs généraux Théories d'appui A: intervenants T : activités de transformation établies par étapes: sous-obj. I - activité I - évaluation I sous-objectif II - activité II - évaluation II sous-objectif III - activité III - évaluation III etc. R: ressources E: contraintes/exigences identifier les résistances au changement proposé. P: identifier les agents décisionnels.
III - Solutions	E: évaluation et suivi en classe changements réalisés

Ce schéma permet de situer le niveau de difficulté relevé et le niveau de l'intervention choisie dans un contexte de réussite.

4.3.2. Objectifs[94] de chaque atelier

Les ateliers d'orientation (PC- PD- EIP), les ateliers d'organisation scolaire (PAE, STR. ÉT.), les ateliers d'apprentissage scolaire (RP, RA, MODES, STR. APPR., MOT) répondent de certains objectifs:

- **PC**: l'atelier *planification de carrière* se veut une démarche de prise de conscience, de réflexion de l'étudiant-e face à son choix d'orientation professionnelle;
- **PD**: l'atelier *prise de décision* permet de développer une capacité décisionnelle appropriée à une situation donnée;
- **EIP**: l'atelier *exploration, information professionnelle* veut aider l'étudiant-e à mieux explorer le monde scolaire et le monde professionnel;
- **PAE**: l'atelier *priorité aux études* vise à habiliter l'étudiant-e à situer ses priorités d'études et son organisation temporelle de façon efficace;
- **STR. ÉT.**: l'atelier *stratégies d'études* entend aider l'étudiant-e dans ses techniques d'études, préparation aux examens, entraide avec les pairs, etc.;
- **RP**: l'atelier *recours au professeur* développe l'habileté à régler des situations conflictuelles entre l'étudiant-e et le ou la professeur-e;
- **RA**: l'atelier *réactions à l'anxiété* développe des techniques de contrôle du stress dans les situations scolaires stressantes: l'évaluation, les fins de session, etc.;
- **MODES**: l'atelier *modes d'apprentissage* vise à faire découvrir à l'étudiant-e ses façons personnelles de s'approprier un objet d'apprentissage[95];
- **STR. APPR.**: l'atelier *stratégies d'apprentissage* se veut un atelier d'ajustement des méthodes de travail: lecture, écriture, fiches de lecture, résumé, etc.;
- **MOT**: l'atelier *motivation aux études* entend aider l'étudiant-e à se conscientiser davantage face à ses objectifs de vie et à orienter ses actions en fonction de ses objectifs.

---

[94] Les schémas détaillés de chacun des ateliers apparaissent à l'annexe XI, aux pages 160 et suivantes.

[95] Selon la grille de L. GAUTHIER et N. POULIN, *Savoir apprendre, Avoir le vent dans les voiles sans toujours étudier à la planche.*, éd. de l'Université de Sherbrooke, 1985.

Les ateliers d'aide constituent un ensemble de mesures susceptibles de répondre aux difficultés relevées par les tests TRAC et IDP.

Le cadre théorique se veut une recherche-action qui tient compte de la variable E, contraintes du milieu, des différentes perceptions (W) des intervenant-e-s, acteurs du système (A), de l'usager (U) en situation d'apprentissage et des activités (T) favorisant l'aide à l'apprentissage. Le modèle théorique s'inspire d'une théorie du changement qui se veut un recadrage de la situation jugée problématique, d'une approche humaniste qui vise l'usager dans ses dimensions autant cognitive que psychosociale et organisationnelle.

5. Expérimentation du modèle

Le modèle d'interventions a été expérimenté à la session automne 1990 et au début de la session hiver 1991. L'expérimentation s'est effectuée à trois niveaux: les ateliers d'aide, les interventions plus générales, la gestion du projet.

5.1. Ateliers d'aide

Les ateliers d'aide sont de deux ordres: l'entrevue de sensibilisation et les interventions en orientation, en organisation scolaire et en apprentissage scolaire.

5.1.1. Entrevue de sensibilisation

L'entrevue de sensibilisation s'adresse à toute la clientèle des groupes expérimentaux. Elle vise à sensibiliser l'étudiant-e à son profil d'apprentissage, lequel profil a été déterminé par la typologie (cote SRAM, cotes aux tests TRAC et IDP). Lors de l'entrevue individuelle, la responsable de cet atelier communique les résultats et le type à l'étudiant-e concerné-e. Elle explique le sens de la cote SRAM, des cotes a, b, c aux tests et le type qui répond de son profil. Tous les étudiants et

toutes les étudiantes ont reçu leur profil en entrevue individuelle d'une heure. Une seule étudiante n'a pas trouvé le temps de satisfaire à cette exigence: l'entrevue a eu lieu au téléphone.

Une fois le profil présenté, la responsable vérifie la perception qu'a l'étudiant-e de ce profil et détermine avec lui ou elle la zone de travail personnel à faire. Certain-e-s étudiant-e-s ne sont pas conscient-e-s des difficultés décelées par les tests. Alors la responsable creuse avec eux et elles le champ de ces difficultés et des facettes de la difficulté remontent en surface. L'étudiant-e est alors en face de la situation qu'il ou elle juge problématique ou non Souvent, les difficultés rencontrées au secondaire ont fait en sorte que l'étudiant-e n'a pas un portrait réaliste de sa situation et son adaptation au collégial est vue par lui ou elle comme allant de soi. Avec les stratégies qu'il ou elle a développées au secondaire, l'étudiant-e croit qu'il ou elle s'en tirera à bon compte. Il n'en est pas ainsi. La responsable s'est donc chargée d'éclairer l'étudiant-e sur la nature de ses stratégies et de l'aider à voir s'il ou elle a besoin d'aide dans son cheminement scolaire, dans son orientation professionnelle. La détermination des difficultés et l'offre à l'étudiant-e d'ateliers d'aide constituent la partie centrale de l'entrevue. L'étudiant-e devrait être motivé-e à accepter cette aide qu'il ou elle a jugée utile.

L'entrevue de sensibilisation est nécessaire pour créer cette motivation, cette prise en charge personnelle. Sans cette rencontre, la simple connaissance de son type ne fait pas en sorte que l'étudiant-e se prenne en main et décide de travailler son adaptation aux études collégiales, sa maturité vocationnelle et ses stratégies d'apprentissage.

5.1.2. Administration des ateliers

La connaissance qu'a l'étudiant-e de ses difficultés et de son profil d'apprentissage, de même que la catégorie de son type, type à rendement certain ou type à risques, fait en sorte qu'il ou elle accepte de fréquenter les ateliers proposés. La participation à ces ateliers se fait sur une base volontaire: l'étudiant-e reste libre d'accepter l'aide que la responsable a établie avec lui ou elle. L'atelier qui comporte en général

une série de quatre rencontres[96] d'une heure regroupe l'intervenant-e et un ou des étudiant-e-s selon que les cas ont été identifiés comme semblables Ainsi, l'atelier PC (planification de carrière) se donne en petits groupes de deux ou trois ou individuellement comme les autres ateliers. L'horaire des étudiant-e-s oblige souvent à individualiser l'aide, plutôt qu'à regrouper les étudiant-e-s aux mêmes ateliers. La rencontre a lieu selon l'horaire et la disponibilité de l'étudiant-e. En dehors de l'horaire de classe, l'étudiant-e a souvent un horaire assez chargé: travail rémunéré, responsabilités personnelles, etc. L'intervenant-e prend un rendez-vous par téléphone avec l'étudiant-e et la rencontre se déroule dans un local désigné avec le matériel préparé pour l'atelier en question.

L'intervenant-e tenant compte de ces contraintes (horaire, manque de disponibilité, etc.) prépare du matériel en conséquence. Ce matériel est flottant. Il se diversifie de rencontre en rencontre selon le type de difficultés rencontrées et selon la motivation de l'étudiant-e à faire ce cheminement individuel ou en micro-groupe. La structure de base de chaque atelier est fixe, mais l'intervenant-e doit rester flexible face au besoin exprimé et souvent la démarche dépend de chaque cas. Ainsi, l'intervenant-e doit parfois répondre à des demandes qui n'ont pas été prévues: aide psychologique face à une tentative de suicide, aide face à une situation de santé déficiente, aide face à un décrochage, aide face à une situation d'apprentissage qui nécessite l'apport d'un expert en orthopédagogie, etc. Ces cas sont référés au Service de santé ou au Service de psychologie.

Les rencontres avec la clientèle permettent de dépister toutes sortes de malaises d'apprentissage à tous les niveaux: professionnel, scolaire, psycho-social, etc., ce qui permet à l'équipe de constater que l'intervention autre que disciplinaire[97] suscite l'émergence des vrais problèmes. L'atelier devient, à ce moment-là, une occasion d'entrer en rela-

---

96 Ce qui correspond aux quatre étapes du schéma d'ateliers, à la page 65.
97 "Disciplinaire" pris au sens de discipline enseignée.

tion d'aide avec l'individu et de l'orienter vers une source possible de solutions.

5.1.3. Résistances des étudiant-e-s

Aussi étonnant que cela puisse l'être, certain-e-s étudiant-e-s ont refusé de façon directe ou de façon indirecte l'aide que l'équipe de recherche leur offrait. Les perceptions que ces étudiant-e-s ont eu du projet ont certainement marqué et influencé certaines attitudes et certains de leurs comportements.

5.1.3.1. Perceptions de la clientèle

Le projet d'interventions ou d'aide à l'apprentissage présenté aux groupes expérimentaux a été vu, surtout par le groupe en *sciences humaines*, comme une expérience qui allait perturber le cours normal de leurs études comme toutes ces expériences "ballotantes" dont ils et elles ont été l'objet pendant leurs études antérieures. Une fois de plus, ils et elles allaient subir le poids de l'inexpérience des adultes et allaient servir de cobayes. L'aide apportée présentait un caractère extraordinaire dont ils et elles ne voulaient pas. L'aide ordinaire leur suffisait. Pour le groupe en *techniques d'éducation spécialisée*, le projet a été perçu plus comme un support d'équipe, le programme faisant déjà figure de noyau centralisateur, de sorte que cette clientèle acceptait l'aide en apprentissage scolaire comme le pivot de sa réussite.

Une vision de groupe qui s'est dégagée dans le groupe expérimental en *sciences humaines* a aussi créé des résistances et des renforcements de comportements. Certains leaders de ce groupe ont semblé percevoir le projet d'aide comme une expérimentation s'adressant à des groupes de délinquant-e-s. Ils et elles se sont vu-e-s comme des cas suspects. Cette image négative du projet a persisté chez quelques-un-e-s même après rencontre ou tentative de rencontre.

Certains étudiant-e-s dépisté-e-s comme types à risques ont une perception peu nuancée de leur situation d'apprentissage. Ils et elles

croient n'avoir aucune difficulté à réussir. Mais ils et elles arrivent difficilement à se faire une vision juste des exigences des études collégiales et des conditions nécessaires à la réussite de ces études. Cette perception non ajustée aux facteurs de réalité fait en sorte qu'ils et elles refusent l'aide offerte.

En *techniques d'éducation spécialisée*, les étudiant-e-s sont déjà assez bien orienté-e-s et, de ce fait, sont plus au point par rapport aux exigences du programme Ainsi, ils et elles acceptent plus facilement l'aide, bien que cette aide puisse signifier une certaine forme d'incompétence.

5.1.3.2. Attitudes et comportements

Certaines attitudes rencontrées chez la clientèle de *sciences humaines* (très peu en *techniques d'éducation spécialisée*) sont de nature à expliquer les résistances rencontrées face à l'offre de services. Une des premières attitudes qui crée la résistance est de l'ordre de la responsabilité individuelle. L'étudiant-e ne se sent pas directement responsable de ses agirs. Il ou elle prend un rendez-vous avec l'intervenant-e et il ou elle ne se rend pas à l'atelier pour toutes sortes de raisons. L'intervenant-e s'informe de son absence et reprend rendez-vous avec l'étudiant-e. Certain-e-s étudiant-e-s ont manqué ainsi de trois à quatre rendez-vous consécutifs. L'absence d'implication dans son devenir scolaire et le boycottage sournois des rendez-vous confirment que l'individu n'a pas vraiment décidé de s'aider ou d'accepter l'offre de façon responsable. Une résistance ouverte, systématique de certain-e-s démontre une attitude de refus total, mais une résistance ambivalente par manque d'action signifie tout autant un refus, mais non assumé.

Une attitude rencontrée chez un bon nombre d'étudiant-e-s, l'attitude de consommateur averti ou de consommatrice avertie, s'est manifestée face aux ateliers d'aide: toute activité collégiale qui ne paye pas en termes de notes n'a pas de crédibilité et ne vaut pas la peine d'un investissement d'énergie et de temps. La motivation intrinsèque fait visiblement défaut dans ces cas. L'étudiant-e démotivé-e face à des études non-signifiantes n'a pas non plus le goût d'investir dans des ateliers d'aide qui pourraient

le motiver aux études. C'est là un cercle vicieux. Ainsi, les activités de cueillette d'informations sur son profil scolaire sont boycottées de façon plus ou moins ouverte: réponses rapides aux tests, absence aux séances de passation des tests, non-remise des questionnaires, etc.

Le sentiment d'être pris-e, d'être contrôlé-e, d'être évalué-e, d'être encadré-e comme au secondaire a engendré chez quelques étudiant-e-s une attitude de refus ou d'affirmation de soi très perceptible. Le transfert de l'image parentale dans le profil de l'intervenant-e a joué un rôle dans cette résistance, l'aide étant vue comme une nécessité de rendre des comptes à ce parent contrôlant. Plusieurs vivent, à cette première session, la rupture avec le milieu familial et tout ce qui pourrait avoir un caractère contrôlant est jugé comme enfantin et non nécessaire à leur développement même intellectuel.

Une certaine attitude de démotivation face au projet vient aussi du fait que plusieurs ne voient pas le lien entre l'équipe de professeur-e-s et le ou la tuteur-e qui leur a été assigné-e, le rôle du ou de la tuteur-e restant ambigu et sans lien avec leurs préoccupations scolaires. Certain-e-s professeur-e-s se sont vite dessiné-e-s un rôle de tuteur, certain-e-s autres ont laissé l'étudiant-e définir leur rôle en présentant une offre de services que l'étudiant-e n'a pas utilisée, ne sachant pas ou ne pouvant pas établir une relation d'aide.

5.1.3.3. Effets sur le projet

Ces résistances ont eu des effets sur le déroulement du projet et sur la mesure de l'efficacité des ateliers d'aide. Ainsi, dans le groupe expérimental de *techniques d'éducation spécialisée*, sur 12 étudiant-e-s qui ont accepté des ateliers d'aide, 5 étudiant-e-s seulement ont une démarche complète, c'est-à-dire qu'elles et ils ont réalisé toute la séquence d'objectifs de l'atelier; 7 ont une démarche partielle et 1 étudiante n'a suivi aucune séance. Dans le groupe expérimental de *sciences humaines*, 16 étudiant-e-s ont accepté de suivre des ateliers d'aide, 6 seulement ont suivi toute la séquence; 9 ont une démarche partielle et 1 étudiant n'a suivi aucune séance. En termes de pourcentage, 37% de la clientèle

visée en *sciences humaines* ont complété leur démarche et 33% en *techniques d'éducation spécialisée*.

Cette situation laisse l'équipe dans l'embarras: comment alors évaluer l'efficacité des ateliers d'aide quand ils ne sont pas fréquentés de façon séquentielle par la clientèle visée? Les résultats scolaires des participant-e-s qui ont suivi la séquence complète seront-ils significatifs par rapport à ceux et celles qui n'ont suivi aucun atelier ou ont suivi une partie seulement des ateliers? La question met en relation de pertinence les mesures d'aide hors-classe et les activités/classe évaluées et comptabilisées dans le bulletin de l'étudiant-e.

Les résistances de la clientèle s'explique par un nombre suffisant de facteurs, dont la démotivation aux études, le sens restreint de la responsabilité individuelle, les formes d'aide jugées non satisfaisantes ou contraignantes. Devant ces résistances, l'équipe a dû se poser des questions de fonctionnement, de structures, de perceptions, etc.

5.2. Autres interventions

A part les ateliers d'aide, l'équipe de recherche a prévu des interventions plus globales qui s'adressent à toute la clientèle et à toute l'équipe d'intervenant-e-s, professeur-e-s et chercheur-e-s: la journée d'accueil de la clientèle appelée "journée-démarrage", le tutorat et les rencontres d'évaluation avec l'équipe d'intervenant-e-s.

La journée-démarrage se veut une journée d'accueil et de prise de contact avec l'équipe d'intervenant-e-s, professeur-e-s et chercheur-e-s, avec le groupe d'étudiant-e-s du programme. Elle s'effectue dans le cadre de la première semaine pendant les heures de cours d'un professeur en *techniques d'éducation spécialisée* et pendant les heures d'activités de secteur pour le groupe d'étudiant-e-s en *sciences humaines*. Pour le premier groupe, la présentation du projet s'est déroulée de façon satisfaisante pour l'équipe d'intervenant-e-s; pour le groupe de *sciences humaines*, l'atmosphère est plutôt lourde, les participant-e-s sont plus ou moins enthousiastes, les regards sont diffus, la

séance a besoin d'être courte... "Il y a autre chose à faire". Déjà là, les résistances émergent sourdement.

Le tutorat constitue une forme d'encadrement individuel. Chaque professeur-e des deux équipes (*sciences humaines* et *techniques d'éducation spécialisée*) encadre cinq étudiant-e-s de façon à leur assurer un suivi scolaire personnalisé. Lors de la journée-démarrage, le ou la professeur-e rencontre ses tutoré-e-s, leur fait remplir le dossier personnel et répond aux questions des étudiant-e-s sur le programme, sur les cours, etc.

Les rencontres-évaluation ont pour but de diffuser à l'équipe de professeur-e-s les profils de la clientèle, les étudiant-e-s jugé-e-s à risques après l'application de la typologie, de recueillir les observations des professeur-e-s sur la clientèle en classe et d'évaluer le rendement global de l'étudiant-e en cours de session. Ces rencontres ont lieu une fois par mois. Elles sont établies en bonne et due forme avec un avis de convocation pour la réunion et un compte rendu de la réunion résumant les observation et les commentaires de l'équipe professorale.

Les deux dernières formes d'interventions constituent un réseau de communications entre l'équipe professorale au sujet du rendement scolaire de la clientèle en classe et l'équipe de recherche qui reçoit la clientèle en ateliers d'aide.

5.3. Outils de gestion et de communication

L'équipe a développé des outils de gestion et de communication afin de rendre plus facile les rapports entre les intervenant-e-s, la clientèle et la transmission des informations aux différent-e-s intervenant-e-s. Certains instruments servent à la concertation et d'autres, au fonctionnement interne de l'équipe.

5.3.1. Instruments de concertation

Les instruments qui ont servi à la concertation sont les suivants: le dossier de l'étudiant-e, la fiche d'évaluation des ateliers, les deux documents: analyse de la clientèle (prévisions et types, résultats effectifs), les comptes rendus des réunions et les avis de convocation.

Le dossier[98] collige les informations sur chaque étudiant-e et sert de liaison entre les intervenant-e-s. Il contient, outre les informations d'usage (nom, groupe, numéro de téléphone, programme, tuteur, école secondaire), les résultats des études antérieures en français, en mathématiques, la cote SRAM, les cotes aux tests TRAC et IDP, le type, les cours auxquels l'étudiant-e est inscrit-e, le nombre d'heures de travail rémunéré, l'objectif poursuivi par l'étudiant-e dans ses études actuelles, les résultats mensuels et globaux de la session. Au fur et à mesure que l'étudiant-e reçoit une évaluation d'examen quelconque, le ou la professeur-e envoie le résultat à l'équipe de recherche qui l'inscrit dans le dossier de l'étudiant-e.

La fiche d'évaluation[99] fournit au tuteur ou à la tuteure l'évolution de l'étudiant-e (son ou sa tutoré-e) dans l'atelier d'aide qu'il ou elle suit. L'intervenant-e établit un diagnostic de la difficulté, applique la mesure jugée appropriée et le résultat de chaque étape est transmis au tuteur ou la tuteure en cours de session.

Les deux documents[100] "Analyse de la clientèle" rassemblent toutes les données sur la clientèle des deux groupes expérimentaux. Le premier document présente, pour chaque étudiant-e, les difficultés identifiées par les tests TRAC et IDP, les difficultés identifiées par l'entrevue individuelle, les difficultés retenues et les ateliers reliés à ces difficultés, les résultats scolaires à ce jour, le type à risque ou non, en termes de prévisions. Le deuxième document situe la clientèle après la session selon

---

98 Voir un exemple à l'annexe XII, à la page 199.
99 Voir un exemple à l'annexe XIII, à la page 200.
100 Voir exemples à l'annexe VI, à la page 143.

les résultats scolaires obtenus et les ateliers qu'il ou elle a fréquentés pendant la session.

Le compte rendu de chaque réunion-évaluation de l'équipe d'intervenant-e-s rassemble les observations des professeur-e-s sur la clientèle et celles des chercheur-e-s en ateliers. Ces comptes rendus sont distribués à l'équipe après les réunions et servent de point d'appui pour les prochaines rencontres.

Ces instruments permettent largement la diffusion des informations jugées nécessaires à la bonne marche du projet.

5.3.2. Mode de fonctionnement

L'équipe a adopté pour son fonctionnement interne le journal de bord dans lequel la chercheure principale décrit toute observation ou rédige tout commentaire susceptible d'être pertinent pour la recherche. Ce journal sert de lieu de réflexion sur l'expérimentation, permet à l'équipe de se centrer sur l'action à entreprendre, d'ajuster son tir, de remettre en question les actions qui ne reçoivent pas d'approbation, etc.

Cet ensemble d'instruments de travail favorisent davantage la gestion du projet. Les informations de tous ordres recevant ainsi une attention certaine peuvent être véhiculées là où elles sont pertinentes[101].

Le modèle d'interventions expérimenté pendant la session automne 1990 présente une démarche de réflexion faisant suite à la confrontation avec la clientèle et l'équipe professorale et une démarche d'évaluation. L'expérimentation a permis de constater les champs d'application possibles du modèle et les champs non applicables. L'évaluation globale permettra d'affirmer la faisabilité ou la viabilité d'un tel modèle.

---

101 Le pouvoir dans les organisations n'est-il pas du côté de l'information et de celui ou celle qui la possède? Henry MINTZBERG, *Le pouvoir dans les organisations*, Paris, Agence d'Arc inc., 1986, p. 60.

TROISIEME PARTIE
Evaluation

Chapitre 6: présentation et analyse des résultats

6. Présentation et analyse des résultats

L'expérimentation s'est effectuée en trois volets: le volet *dépistage* de la clientèle, le volet *interventions* à partir des difficultés dépistées et le volet *concertation* avec les deux équipes professorales. Ce chapitre présente l'évaluation du système de dépistage et du système d'interventions comprenant les interventions générales et les ateliers d'aide et expose les résultats de la concertation et les résultats généraux aux questions de recherche.

6.1. Système de dépistage

Le système de dépistage comprend la typologie qui établit les différents types à risques ou non, l'entrevue de sensibilisation, l'observation de l'équipe professorale et le dossier individuel de l'étudiant-e qui collige les résultats scolaires et les informations générales sur l'étudiant-e. La partie qui suit présente le rendement du système de dépistage.

6.1.1. Evaluation de la typologie comme outil diagnostique

La fabrication de la typologie, au cours de la première année de la recherche, a servi à dépister les groupes susceptibles d'être à risques et auprès desquels l'expérimentation s'effectuerait au cours de la deuxième année. Cette forme de diagnostic a permis de déceler les groupes qui offraient le plus de risques d'abandonner les études collégiales en cours de route parce que leur adaptation au collégial et leur maturité vocationnelle semblaient déficientes. Cependant, comme le profil de chaque groupe dans un programme donné diffère d'année en année, cet outil ne peut pas établir le profil des groupes du programme une fois pour toutes, ce qui suppose que le diagnostic établi pour la clientèle de 1989 ne vaut pas pour la même clientèle en 1990. Les groupes à risques de la première année du projet n'étaient pas nécessairement ceux des programmes choisis pour la deuxième année du projet.

Cependant, le profil des groupes de première année et de deuxième année du projet en *sciences humaines* semble être plus stable en ce qui

concerne deux volets de difficultés: le manque de maturité vocationnelle et le manque d'entraînement aux études. La typologie appliquée aux groupes de 1989 et aux groupes de 1990 a révélé un profil général à peu près similaire, bien que les difficultés personnelles diffèrent d'un-e étudiant-e à l'autre. La typologie appliquée au groupe expérimental et au groupe témoin en *sciences humaines* témoigne de ce fait: le groupe expérimental présente 13 cas à risques alors que le groupe témoin, 7 ca· seulement.

La typologie permet de cibler l'étudiant-e selon qu'il-elle est identifié-e comme type à risques. La vérification des résultats scolaires et du type a conduit aux constatations suivantes: les types cotés 1 ont plus de chances de réussite que les types cotés 18: de la clientèle de 1989-90, à savoir 276 étudiant-e-s, sur 33 étudiant-e-s de type 1 , 85% ont réussi tous leurs cours, alors que ceux cotés 18, seulement 33% de cette clientèle ont fait de même. Quant à la clientèle de 1990-91, sur 101 étudiant-e-s, 26 étudiant-e-s sont de type 1 et sur ce nombre, 16 étudiant-e-s ont réussi tous leurs cours; par contre, sur 8 étudiant-e-s de type 18, un seul étudiant a réussi tous ses cours. Quant aux autres types, les types dits à risques (6-9-10-12-14-15-16-17-18) leur nombre étant restreint dans les groupes de l'automne 1990, il s'avère difficile d'établir une corrélation intéressante entre le type et le nombre de cours réussis à cette session, quoique, à la lecture, une tendance semble se manifester entre les types et le pourcentage des cours réussis.

Tableau VI

Tableau comparatif de la clientèle de première année et de deuxième année selon les types et le pourcentage d'étudiant-e-s ayant réussi tous leurs cours

TYPES	NOMBRE D'ÉTUDIANT-E-S 1989-90	POURCENTAGE D'ÉTUDIANT-E-S AYANT RÉUSSI TOUS LEURS COURS 1989-90	NOMBRE D'ÉTUDIANT-E-S 1990-1991	POURCENTAGE D'ÉTUDIANT-E-S AYANT RÉUSSI TOUS LEURS COURS 1990-91
Type 1	33	28/33 85%	26	16/26 61%
Type 2	25	17/25 68%	10	6/10 60%
Type 3	9	7/9 78%	4	2/4 50%
Type 4	18	12/18 67%	8	4/8 50%
Type 5	31	17/31 55%	6	3/6 50%
Type 6	18	7/18 39%	7	2/7 28%
Type 7	9	9/9 100%	1	1/1 100%
Type 8	19	12/19 63%	3	1/3 33%
Type 9	17	8/17 47%	5	1/5 20%
Type 10	6	3/6 50%	6	2/6 33%
Type 11	5	3/5 60%	2	1/2 50%
Type 12	4	1/4 25%	0	0 0%
Type 13	4	3/4 75%	4	0/4 0%
Type 14	9	5/9 56%	1	0/1 0%
Type 15	10	3/10 30%	2	0/2 0%
Type 16	8	4/8 50%	1	0/1 0%
Type 17	7	4/7 57%	4	2/4 50%
Type 18	18	6/18 33%	8	1/8 12%

La typologie[102] reste un outil utile dans l'analyse de la clientèle, mais n'est pas un outil autonome. Il doit être confronté avec la réalité effective, le vécu en classe.

6.1.2. Evaluation des autres outils de dépistage

Les autres outils qui accompagnent la typologie sont l'entrevue individuelle de *sensibilisation* avec l'étudiant-e, l'observation des professeur-e-s en classe, le dossier individuel.

L'entrevue individuelle de *sensibilisation* a permis de comparer les résultats obtenus aux tests TRAC et IDP, le type appliqué et la perception de l'étudiant-e de son profil scolaire et de son vécu antérieur. L'entrevue en ce sens est complémentaire à la typologie. L'étudiant-e a besoin de connaître son profil scolaire et de le confronter à son expérience. Ainsi il ou elle peut mieux ajuster son tir. Au cours de l'entrevue, l'étudiant-e a pu vérifier si son adaptation au collégial et sa maturité vocationnelle lui permettraient de réussir avec le plus de chance possible. L'entrevue sert principalement à communiquer à l'étudiant-e ses résultats et à le ou la situer face à son cheminement scolaire présent. Cette entrevue est donc jugée nécessaire comme un des pivots du système de dépistage.

L'observation des professeur-e-s va de pair avec la perception de l'étudiant-e et l'application de la typologie. Ces trois composantes offrent un portrait assez juste de l'étudiant-e et favorisent une adaptation constante des perceptions que le groupe d'intervenant-e-s se fait au fur et à mesure que la session avance. L'observation des professeur-e-s permet aussi un échange entre intervenant-e-s et concourt à mieux cerner le profil d'apprentissage de telle ou de tel étudiant-e.

---

102 C'est ce qui a manqué à l'expérience-pilote du projet d'intégration des étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage au Cégep de Trois-Rivières: " Une typologie des difficultés d'apprentissage nous a cruellement manqué. L'empirisme a toujours ses limites." Jean-Claude SOULARD, *Rapport-synthèse-Expérience-pilote d'un projet d'intégration des étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage*, Cégep de Trois-Rivières, mai 1990, p. 4.

Enfin, le dossier individuel collige les informations au fur et à mesure de leur apparition dans le profil scolaire de l'étudiant-e. Les informations sont ainsi toujours à la disposition des intervenant-e-s et servent de points de repère en cours de route.

Ces outils connexes à la typologie ont servi d'une certaine façon de validation à la typologie. Les renseignements inscrits dans le dossier ont corroboré ou non ceux que la typologie avait présentés dans un premier temps.

6.1.3. Evaluation globale du système de dépistage

Le système de dépistage, tel que présenté, comprenant la typologie, l'entrevue individuelle, l'observation des professeur-e-s et le dossier individuel, a constitué un système pertinent, utile et efficace. Le rendement scolaire a vérifié et validé les informations relevées par ce système. Dans certains cas, la typologie a confirmé tel étudiant comme un étudiant non à risques (de type 1, par exemple) et dans les faits, cet étudiant a été identifié comme ayant des difficultés scolaires; dans d'autres cas, la typologie a étiqueté une étudiante de type 18, comme étant à risques, mais son rendement, en cours de session, a été suffisant. Il est donc nécessaire que toutes les composantes du système de dépistage remplissent leur rôle si une équipe d'intervenant-e-s désire atteindre les résultats d'un dépistage adéquat.

Cet ensemble d'outils diagnostiques confrontant les résultats quantifiés et la réalité vécue en classe a permis de dépister les difficultés autant dans l'ordre du prévisible que de l'imprévisible et a servi la clientèle de façon adéquate.

6.2. Système d'interventions

Le système d'interventions comporte des interventions générales qui s'adressent à toute la clientèle comme la journée-démarrage, le tutorat ou à toute l'équipe d'intervenant-e-s comme les réunions-évaluation et des interventions plus spécifiques ou ateliers d'aide qui ont été admi-

nistrés, sur une base volontaire, à la clientèle jugée en difficulté. L'évaluation de ce système d'interventions se fait selon deux approches: l'évaluation quantitative et l'évaluation qualitative des résultats.

6.2.1. Evaluation quantitative : post-tests

Les documents *Analyse de la clientèle* [103] (session automne 1990 et session hiver 1991) ont relevé pour chaque étudiant-e son type et ses résultats obtenus à la fin de la session 90-3.(automne 90). Une partie de la clientèle expérimentale a fréquenté les ateliers d'aide en partie ou en totalité soit pour remédier à ses lacunes, soit pour s'orienter, soit pour mieux organiser son temps. Cette clientèle a aussi bénéficié des interventions générales (tutorat, journée-démarrage, etc.). Afin de situer le progrès de chaque étudiant-e, qu'il ou elle ait suivi des ateliers d'aide ou non, l'équipe a administré à nouveau les tests TRAC et IDP à la deuxième session, en mars 1991. Il faut noter cependant que les résistances de certaine-e-s étudiant-e-s se sont à nouveau fait sentir de façon à influencer les résultats. La lecture de certains résultats de post-tests nécessite une correction importante dont l'équipe tient compte dans ses analyses.

En premier lieu, l'analyse des résultats scolaires indique qu' il semble n'exister aucune différence significative entre le rendement des étudiant-e-s des groupes expérimentaux et celui des groupes témoins en ce qui concerne le nombre de cours réussis, le coefficient de contingence[104] ne s'élevant qu'à 0,11. Une partie seulement des étudiant-e-s des groupes expérimentaux a bénéficié des ateliers d'aide et, de cette partie,

---

103 Voir à l'annexe VI, à la page 143, les documents *Analyse de la clientèle* (octobre 1990) et *Analyse de la clientèle* (janvier 1991).

104 A noter que l'interprétation du KHICARRÉ et de la CONTINGENCE se fait de la façon suivante: si KHICARRÉ observé est plus petit que le KHI théorique, on peut avancer que les 2 variables mesurées n'ont aucun lien particulier entre elles, donc elles sont indépendantes (K. obs < K th.); si le KHICARRÉ observé est plus grand que le KHICARRÉ théorique, on ne peut conclure à l'indépendance des variables, ce qui n'entraîne pas forcément qu'elles sont dépendantes (K obs. > K. th.); le coefficient de CONTINGENCE est une mesure numérique de la relation pouvant exister entre deux variables; il varie entre 0 et 1; quand les valeurs sont près de 0 , il existe une très faible relation entre les variables, quand elles sont près de 1, il existe une très forte relation entre elles.

le tiers des étudiant-e-s (11 étudiant-e-s) a complété toutes les étapes de l'atelier d'aide. En ce sens, l'impact des ateliers d'aide sur la réussite scolaire ne peut être mesuré de façon globale.

Tableau VII

Tableau comparatif des résultats scolaires des groupes expérimentaux et des groupes témoins en regard du pourcentage de cours réussis à la session 90-3 (automne 90)

Session 90-3	0-50%	50-80%	80-100%	total
gr. expérim.	8 étud.	12 étud.	39 étud.	59 étud.
gr. témoins	11	10	36	57
total	19	22	75	116
		coefficient	de contingence	**0,11**

Le deuxième point de l'analyse concerne les tests TRAC et IDP comme valeurs prédictives sur le nombre de cours réussis. Il semblerait que ni la cote SRAM ni la cote globale du test IDP ne présenteraient une valeur prédictive assez prépondérante pour la réussite vue en termes de nombre de cours réussis, puisque le coefficient de contingence ne s'élève pas à plus de 0, 31, la correspondance entre le test IDP global et le nombre de cours réussis étant de 0, 31 et celle entre la cote SRAM et le nombre de cours réussis de 0, 29. Cependant, le coefficient de contingence du test TRAC (cote globale) s'élève à 0, 41, ce qui laisse indiquer qu'il pourrait y avoir un lien significatif entre le nombre de cours réussis et la cote globale du test TRAC.

Pour le test IDP, les échelles *Planification de carrière* (0,42) et *Information professionnelle* (0,39) ont un coefficient plus élevé que les autres échelles *Exploration* (0,23) et *Prise de décisions* (0,32). A ce titre, les échelles PC et IP auraient un caractère plus prédictif de la réussite scolaire que celui des autres échelles. Ces deux échelles devraient alors servir de cote globale pour la typologie au lieu de la cote incluant toutes les échelles.

Le test TRAC présente un coefficient plus élevé que le test IDP comme cote globale: TRAC (0, 41) et IDP (0, 31). Les échelles les plus significatives de la réussite scolaire pour le test TRAC seraient les échelles *Recours au professeur* (0, 37), *Croyance aux méthodes* (0, 38), *Croyance à la facilité* (0, 38). La cote globale du test TRAC serait un bon indicateur pour la typologie. Il reste assez étonnant que les autres échelles du test TRAC n'aient pas plus de lien significatif avec le nombre de cours réussis.

Enfin, la cote SRAM supérieure à 65 ou inférieure à 65 ne serait pas un indicateur significatif du nombre de cours réussis. Par contre, la meilleure cote prédictive de réussite en termes de nombre de cours réussis se situerait plus autour de plus ou moins 77. A partir de 67, le lien entre la cote et le nombre de cours réussis augmente jusqu'à 77 (le coefficient de contingence passant de 0, 34 à 0,44). Ainsi, un étudiant-e qui a une cote SRAM de 77 et plus a plus de chances de réussir tous ses cours que celui qui a une cote inférieure à 77.

Le troisième point de l'analyse concerne la comparaison du rendement des groupes expérimentaux et des groupes témoins entre les tests IDP et TRAC (administrés au début de la première session) et les post-tests (administrés au milieu de la deuxième session). Globalement pour le test IDP, il n'existe aucune différence significative entre les deux tests pour les deux groupes. Pour le test TRAC, une légère différence se remarque au premier test entre les groupes expérimentaux et les groupes témoins, mais à la deuxième session, comme un certain nombre d'étudiant-e-s ne se sont pas présenté-e-s à la séance de passation des tests, la différence est non significative.

Tableau VIII

Tableau comparatif entre les résultats au test et au post-test IDP

Session 90-3	a	b	c	total
gr. expérim.	30	14	13	57
gr. témoins	23	17	13	53
total	53	31	26	110
		coefficient	de contingence	**0,13**
Session 91-1	a	b	c	total
gr. expérim.	26	6	8	40
gr. témoins	21	7	7	35
total	47	13	15	75
		coefficient	de contingence	**0,09**

Tableau IX

Tableau comparatif entre les résultats au test et au post-test TRAC

Session 90-3	a	b	c	total
gr. expérim.	31	10	17	58
gr. témoins	20	14	13	57
total	51	34	30	115
		coefficient	de contingence	**0,35**
Session 91-1	a	b	c	total
gr. expérim.	23	10	7	40
gr. témoins	16	10	5	31
total	39	20	12	71
		coefficient	de contingence	**0,11**

Une seule échelle au test IDP, l'échelle *Exploration*, présente une certaine amélioration en post-test. Par contre, l'échelle *Prise de décisions* a subi une baisse: peut-on être moins compétent-e à une deuxième session en ce qui regarde la prise de décisions? Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les conditions de passation des tests n'ont pas été les mêmes. Il faut aussi considérer que certain-e-s étudiant-e-s n'ont pas pris au sérieux ces post-tests surtout en *sciences humaines*. et que le nombre d'étudiant-e-s à qui l'équipe a administré les tests à la deuxième session est passé de 110 à 75 étudiant-e-s[105].

Les seules échelles du TRAC qui marquent une légère progression sont l'échelle *Priorité aux études* (PAE) et l'échelle *Qualité de l'attention* (QA). Encore là, la différence n'est pas significative: passage de 0,21 à 0,28 pour PAE et passage de 0,10 à 0, 29 pour QA[106].

Il en résulte que les résultats statistiques n'indiquent pas de progression significative des groupes expérimentaux par rapport aux groupes témoins en ce qui regarde le nombre de cours réussis et les indices évaluateurs: la cote SRAM, les neuf échelles du test TRAC et les quatre échelles du test IDP.

6.2.2. Evaluation qualitative

Pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs du projet, l'équipe a administré un questionnaire aux étudiant-e-s des groupes expérimentaux et un autre aux professeur-e-s participant-e-s à l'expérimentation. L'interprétation de ces questionnaires constituent une forme d'évaluation qualitative des interventions générales (journée-démarrage, tutorat, réunions-évaluation) et des interventions spécifiques, les ateliers d'aide.

---

105 Voir le tableau VIII, à la page précédente.

106 Selon l'étude de Simon LAROSE et al., les échelles AE (anticipation de l'échec), PE (préparation aux examens), QA (qualité de l'attention), PAE (priorité aux études) sont les plus prédictibles de la réussite scolaire. *Intégration aux études collégiales, Évaluation facultative du programme expérimenté à l'automne 1989*, Cégep de Sainte-Foy, 1991.

6.2.2.1. Interventions vues par les étudiant-e-s

Le questionnaire aux étudiant-e-s est constitué d'une partie diagnostique qui recueille les perceptions des étudiant-e-s à l'entrée au collégial face à leur capacité de réussite, une partie évaluative qui établit le degré de satisfaction des étudiant-e-s face aux interventions et une partie recommandations des étudiant-e-s aux intervenant-e-s et aux chercheur-e-s en ce qui regarde l'aide à l'apprentissage future.

Les deux grandes questions de la partie diagnostique concernent la connaissance qu'a l'étudiant-e du système collégial et la forme de difficultés qu'il-elle croyait rencontrer à son entrée au collégial. La majorité des étudiant-e-s des deux programmes envisageaient plus ou moins de rencontrer des difficultés en entrant au cégep. Ils et elles avaient une connaissance assez vague des exigences collégiales, mais estimaient, cependant, devoir fournir plus d'efforts qu'au secondaire. Certain-e-s étudiant-e-s de *sciences humaines* plus particulièrent n'étaient pas déterminé-e-s face à leur choix de programme et de carrière. Les difficultés rencontrées par les étudiant-e-s en *sciences humaines* sont surtout reliées au manque d'intérêt aux cours, à une organisation mal équilibrée du temps d'étude et de travail, au niveau d'abstraction trop élevé de certains cours, au choix inadéquat du programme et à la nécessité d'abandonner des cours comme solution à la surcharge ou au manque de motivation. En *techniques d'éducation spécialisée*, les difficultés sont à peu près de même nature, mais se présentent dans un ordre inverse: viennent en premier lieu le manque d'organisation du temps d'étude et de travail, le stress aux examens, les difficultés personnelles, ensuite la surcharge de travail et le manque d'intérêt pour certains cours. Selon leurs perceptions, ils et elles ont identifié eux-mêmes et elles-mêmes leurs propres difficultés avec l'aide de leurs ami-e-s et de leurs professeur-e-s. Pour la majorité des étudiant-e-s, les tests et l'entrevue de sensibilisation n'ont fait que confirmer ce qu'ils et elles connaissaient d'eux-mêmes et d'elles-mêmes. Par contre, en *sciences humaines*, un bon nombre ont apprécié l'aide apportée par la conseillère en orientation. D'ailleurs, les personnes-ressources sont plus fréquentées par les étudiant-e-s de *sciences humaines* que par celles et

ceux de *techniques d'éducation spécialisée*. La majorité des étudiant-e-s des deux programmes attendent de l'aide de leurs ami-e-s et, plus particulièrement en *techniques d'éducation spécialisée*, de leurs professeur-e-s. Une moitié des étudiant-e-s attendent de l'aide des services professionnels (psychologue, aide pédagogique individuel-le, conseiller ou conseillère en orientation).

La partie évaluation du degré de satisfaction face au projet en général et face aux interventions comporte des questions sur chacun des aspects du projet. En premier lieu, l'équipe a sondé leur accord ou leur désaccord à faire partie d'un projet expérimental en aide à l'apprentissage. Les étudiant-e-s de *techniques d'éducation spécialisée* ont semblé apprécier d'emblée leur participation à un tel projet. Par contre, les étudiant-e-s de *sciences humaines*, pour une majorité, se sont senti-e-s trop encadré-e-s ou avaient l'impression de l'être. Ils et elles ont cependant apprécié le fait d'avoir une équipe de professeur-e-s stables, ce qui a peut-être occasionné une plus grande cohésion du groupe. Certain-e-s ont aussi apprécié le suivi en orientation et l'encadrement personnalisé.

En deuxième lieu, le tutorat comme forme d'intervention générale n'a pas semblé satisfaisant pour la majorité des étudiant-e-s des deux groupes, le ou la tuteur-e n'étant pas assez présent-e à leurs besoins. Cependant, quelques étudiant-e-s ont apprécié leur tuteur-e sachant qu'ils et elles pouvaient compter sur cette personne en cas de besoin spécifique.

La journée-démarrage a été accueillie favorablement par les étudiant-e-s de *techniques d'éducation spécialisée*, puisque cette intervention d'encadrement leur a permis de mieux s'intégrer au groupe et à l'équipe d'intervenant-e-s. Les étudiant-e-s de *sciences humaines* ont plus ou moins apprécié cette activité, leur forme d'intégration se faisant plutôt avec des ami-e-s. L'entrevue de sensibilisation a été jugée utile par les étudiant-e-s de *sciences humaines* parce qu'elle leur a permis de mieux connaître leurs difficultés. Par contre, en *techniques d'éducation spécialisée*, les étudiant-e-s l'ont estimée à peu près inutile pour des raisons contraires: ils et elles connaissaient déjà bien leurs difficultés.

L'activité PAE en groupe (information de l'aide pédagogique individuel sur le programme) a reçu une bonne cote, puisqu'elle leur a permis de mieux comprendre les rouages du système collégial et de les responsabiliser davantage face à leur cheminement individuel.

En ce qui concerne les ateliers d'aide plus spécifique, ceux et celles qui les ont suivis sont soit satisfait-e-s, soit plus ou moins satisfait-e-s. Leur satisfaction provient de l'aide adéquate apportée par les intervenant-e-s dans leur choix de carrière, dans leur organisation de temps, dans leurs stratégies d'apprentissage ou dans leur motivation intrinsèque. Ceux et celles qui sont plus ou moins satisfait-e-s des ateliers d'aide considèrent que l'aide apportée a été plus ou moins suffisante ou adéquate. En plus de l'aide apportée par les ateliers, les étudiant-e-s de *sciences humaines*. ont eu recours à leurs ami-e-s, ensuite à leurs parents et à leurs professeur-e-s. Les étudiant-e-s de *techniques d'éducation spécialisée* ont reçu de l'aide de la part des parents, des ami-e-s et des professeur-e-s.

Comme appréciation globale, la majorité des étudiant-e-s des deux groupes ont apprécié faire partie du projet parce qu'ils et elles se sont senti-e-s plus supporté-e-s, qu'ils et elles ont été mieux informé-e-s et mieux intégré-e-s et en même temps plus motivé-e-s à leurs cours. L'autre partie de cette clientèle qui a manifesté une satisfaction mitigée s'est sentie soit obligée de participer à certaines activités, soit n'a pas cru bon de demander l'aide appropriée. Les facteurs de réussite jugés importants par la clientèle de *techniques d'éducation spécialisée* sont d'abord la motivation aux études, ensuite le temps consacré aux études et à la préparation aux examens et enfin l'aide du groupe et des professeur-e-s. En *sciences humaines*., les facteurs jugés importants sont le temps consacré aux études et aux travaux scolaires, ensuite l'esprit d'organisation et la préparation aux examens, puis l'aide de l'équipe de recherche. Quant aux facteurs d'échec, aucun de ceux proposés dans le questionnaire n'est prépondérant.

La troisième partie du questionnaire concerne les recommandations apportées par l'étudiant-e à l'équipe de recherche et les ressources

jugées nécessaires par l'étudiant-e pour son cheminement scolaire. Les principales ressources dans l'ordre sont les suivantes: les services d'aide (psychologue, etc.), l'aide par les pair-e-s, le Centre d'aide qui devrait être ouvert le soir, les professeur-e-s, les ateliers d'aide. Toute la clientèle du projet (sauf un étudiant) estime que l'aide apportée par ce projet devrait se poursuivre et s'étendre à d'autres groupes. Les principales recommandations que les étudiant-e-s laissent à l'équipe pour une étape future demeurent l'aide personnalisée et appropriée à la difficulté relevée. Choisir le ou la tuteur-e responsable de leur encadrement scolaire reste majeur de même que la possibilité de recourir à une aide personnelle et disponible qui évite l'administration de tests et de quincaillerie de toutes sortes.

En somme, la clientèle semble satisfaite de l'aide reçue et désire en recevoir plus et de façon plus appropriée à ses besoins. Il ressort de cette première analyse que les rapports personnalisés demeurent l'atout de la réussite scolaire, le pivot de la motivation intrinsèque, l'étudiant-e désirant apprendre pour lui ou elle et aussi pour la personne qui l'évalue. Il faut se rappeler à cette étape de l'analyse que la relation d'apprentissage, de nature triangulaire[107], suppose une relation médiatisée entre l'enseignant-e et l'apprenant-e et que, sans cette relation , l'apprenant-e se sent seul-e et démotivé-e[108]. Toutes les études en arrivent là: si le rapport entre l'apprenant-e et l'ensei-gnant-e est non significatif, le rapport entre l'apprenant-e et l'objet d'apprentissage est lui aussi non significatif.

---

107 A ce sujet, la conception triangulaire de la relation pédagogique illustrée par Michel SAINT-ONGE dans "Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?", *Développer ses compétences*, Actes du 10e colloque de l'AQPC, 30-31 mai et 1er juin 1990, atelier 5.2, p. 8, se pose ainsi: la relation de l'élève face aux connaissances, ce qu'il nomme la relation d'étude; la relation de l'enseignant face aux connaissances à diffuser comme étant la relation didactique; et la relation de médiation comme étant la relation de l'élève et de l'enseignant.

108 Pour ne citer qu'une phrase d'une étudiante du projet: "J'apprends juste quand j'aime le professeur."

6.2.2.2. Intervenant-e-s/professeur-e-s

Le questionnaire d'évaluation qui s'adresse au: professeur-e-s comporte deux parties: une partie qui recueille leurs perceptions des formes d'aide jugées nécessaires aux étudiant-e-s en difficulté et une partie qui évalue le projet dans toutes ses parties et dans son ensemble.

Selon les visions que l'équipe professorale se fait de l'aide à l'apprentissage, il en ressort trois systèmes: le premier inclut l'aide à l'apprentissage comme activité faisant partie de la classe moyennant certaines conditions. Le ou la professeur-e est responsable du développement cognitif de l'étudiant-e dans sa partie relation médiatisée apprenant-e /enseignant-e. Ainsi, les activités d'aide à l'apprentissage dans ce système tournent autour d'activités de mise à niveau ou de rattrapage. Le deuxième système exclut l'aide à l'apprentissage de la classe. Dans ce système, l'aide à l'apprentissage est vue comme une aide globale, une aide qui touche plus particulièrement les difficultés d'orientation, d'adaptation, d'organisation, de prise en charge émotive, sociale, etc. L'organisation de cette aide suppose un centre de services responsable de l'AAA sous la gouverne du Service de recherche et développement, qui, lui, s'occupe aussi du perfectionnement des professeur-e-s dans le dépistage des difficultés et dans l'aide-conseil à apporter aux étudiant-e-s repéré-e-s. Le troisième système d'aide à l'apprentissage est vu comme un système relié à la classe, mais juxtaposé aux activités de classe. Les professeur-e-s dépistent des étudiant-e-s inaptes à suivre leur cours et les incitent à suivre des ateliers d'aide hors classe.

L'existence de trois systèmes[109] de visions de l'AAA laisse supposer qu'un seul modèle unique d'aide à l'apprentissage n'arrivera pas à répondre aux besoins de la clientèle, certain-e-s intervenant-e-s croyant n'atteindre qu'une partie de l'être humain dans leurs interventions: l'apprentissage cognitif ou l'apprentissage social, etc. Mais l'individu apprend-il en se sectionnant lui-même selon que l'on touche à cette dimension plutôt qu'à cette autre?

La deuxième partie du questionnaire touche les points suivants: les perceptions des professeur-e-s sur l'aide à l'apprentissage avant et après leur participation au projet, leurs perceptions sur l'organisation de l'AAA, sur les changements apportés par le projet à leurs pratiques pédagogiques et à la clientèle d'après les interventions du projet et leurs recommandations sur des formes d'AAA à incorporer au Collège et sur les suites à donner au projet.

Avant la participation au projet, l'aide à l'apprentissage apparaissait à certain-e-s professeur-e-s comme une série d'activités ponctuelles des professeur-e-s auprès d'étudiant-e-s en difficulté dans le cadre de leurs cours; pour d'autres, l'aide à l'apprentisage se traduisait comme une forme de concertation entre professeur-e-s selon la formule de l'équipe *pédagogie concertée* [110] ou selon celle des centres d'aide. Après leur participation au projet, la vision de certain-e-s reste la même, pour

---

109 Il va sans dire qu'il s'agit là d'une modélisation des visions en trois systèmes. D'autres pourraient avoir vu 4 systèmes. Dans le monde conceptuel, la structuration des perceptions répond d'un univers construit, comme dans le monde effectif ou réel. La réalité selon P. WATZLAWICK n'est qu'un phénomène de constructions mentales. Il n'y a donc pas de réalité objective, mais des réalités ou des visions du monde avec lesquelles les chercheur-e-s travaillent construisant ainsi un autre monde qu'on dit de recherche scientifique. Voir *La réalité de la réalité*, Paris, Seuil, "Points", nº 162, 1978, p.7: " De toutes les illusions, la plus périlleuse consiste à penser qu'il n'existe qu'une seule réalité. En fait ce qui existe, ce ne sont que différentes versions de celle-ci dont certaines peuvent être contradictoires, et qui sont toutes des effets de la communication, non le reflet de vérités objectives et éternelles. Voir aussi sous la direction de Paul WATZLAWICK, *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Paris, Seuil, 1988, p. 16:"[...] de la découverte que notre environnement, tel que nous le percevons, est notre invention, jusqu'aux mécanismes neurophysiologiques de ces perceptions, et enfin aux implications éthiques et esthétiques de ces constructions." P. 17.

110 Voir au point 1.3.3., à la note 31 de la page 16.

d'autres, l'aide à l'apprentissage devient une transformation des pratiques pédagogiques, une adaptation de la pédagogie aux besoins de la clientèle et suppose une concertation de toute une équipe d'intervenant-e-s; pour d'autres encore, l'aide à l'apprentissage nécessite un système de dépistage et un système de mesures préventives ou correctives favorisant l'adaptation au collégial plus particulièrement pour la nouvelle clientèle venant du secondaire.

Les intervenant-e-s les plus susceptibles de favoriser l'aide à l'apprentissage auprès de la clientèle sont soit les professeur-e-s, les aides pédagogiques individuel-le-s et des personnes-ressources responsables des ateliers d'aide et du suivi en classe de ces ateliers, soit les professeur-e-s, les aides pédagogiques individuel-le-s et les parents, soit les professeur-e-s, les étudiant-e-s pour les difficultés à caractère cognitif et des services d'aide pour les difficultés à caractère psychologique, personnel, vocationnel, comportemental, soit un service[111] qui chapeauterait l'organisation d'activités d'AAA et d'activités de concertation entre les professeur-e-s et les services, soit une équipe de professeur-e-s reliée à des spécialistes d'aide particulière.

La nécessité d'implanter une équipe permanente en AAA s'avère importante pour une grande majorité des professeur-e-s. Cette équipe aurait pour fonction de coordonner les activités des professeur-e-s en AAA et celles des spécialistes, de dépister les étudiant-e-s en difficulté d'apprentissage de toute nature, d'organiser des interventions d'ordre préventif ou curatif. Les autres professeur-e-s préfèrent que le temps alloué[112] à l'équipe soit plutôt redistribué aux professeur-e-s qui seront chargé-e-s d'aider davantage les étudiant-e-s en difficulté.

Quant à l'impact de l'expérimentation sur la clientèle, les professeur-e-s se disent à peu près incapables d'en juger la portée, trop de facteurs entrant en ligne de compte. A titre d'exemple, les groupes expérimentaux ont été jugés plus faibles que les groupes témoins en début de

111 Ce qui correspond au système 2 du paragraphe ci-dessus.

112 En termes de ETC, l'équipe serait dégagée d'une certaine tâche, à savoir l'équivalent de 1,2 ETC, par exemple.

session, ce qui fait que les interventions ont été noyées dans la mare des difficultés. Cependant, le projet aurait eu un impact plutôt négatif sur le groupe de *sciences humaines*: selon les professeur-e-s, certain-e-s étudiant-e-s se seraient senti-e-s analysé-e-s, scruté e-s et auraient détesté l'expérience.

Un certain nombre d'activités du projet ont eu un impact sur les pratiques pédagogiques de quelques professeur-e-s: l'analyse de la clientèle à partir des tests et des commentaires de l'équipe d'intervenant-e-s et les rencontres-évaluation ont permis d'ajuster certaines pratiques et certaines évaluations de la clientèle lors de ces échanges.

Les suites que l'équipe professorale donnerait au projet sont les suivantes: allouer un certain dégagement à une équipe volontaire pour dépister la clientèle à risques, pour établir une forme de concertation avec les intervenant-e-s, pour fabriquer des outils d'aide à l'apprentissage; par contre, introduire l'aide à l'apprentissage dans la tâche constitue une autre voie, ainsi que fournir du support aux professeur-e-s et généraliser l'aide à l'apprentisage telle que vécue dans le projet à tous les groupes. A cet effet, l'équipe professorale demanderait au Collège des ressources humaines et financières additionnelles en termes de support à l'enseignement, de libération de tâches pour la concertation. L'équipe demanderait également que soient définis des critères d'entrée au collégial afin que la clientèle soit mieux identifiée et soutenue dans son cheminement scolaire, que le contexte d'apprentissage soit favorisé selon des conditions spatio-temporelles adéquates, que les services offerts à la clientèle soient publicisés davantage et enfin que le Collège mette en place un modèle de rapports enseignant-e-s/étudiant-e-s qui vise la responsabilisation de l'étudiant-e dans son cheminement scolaire et dans ses apprentissages de tous ordres.

L'évaluation qualitative permet de mieux cerner l'impact du projet sur la clientèle et sur l'équipe d'intervenant-e-s. La clientèle a apprécié le support de l'équipe face à son apprentissage de la vie collégiale et demande davantage de rapports personnalisés à l'avenir. Les étudiant-e-s qui ont manifesté de l'irritation ou de la résistance à recevoir

de l'aide interrogent l'action des chercheur-e-s dans leur approche. Ce qu'ils et elles reconnaissent, c'est probablement la personne en place à qui ils et elles attribuent de la crédibilité ou du pouvoir sur leur vie intellectuelle et non sur leur vie psycho-sociale. La crise d'identité ou l'affirmation de soi de ces jeunes adultes en rupture avec le parent suppose une approche par le biais de la classe et non par la porte arrière, comme semblaient être perçu-e-s les chercheur-e-s qui leur offraient leur aide. Cette aide l'avaient-ils et l'avaient-elles reconnue d'abord comme nécessaire et l'avaient-ils et l'avaient-elles demandée? La participation aux ateliers d'aide a été établie sur une base volontaire. Mais pour quelques étudiant-e-s[113], plus âgé-e-s, cette aide était perçue comme une intrusion dans leur vie d'adulte.

En ce qui regarde l'équipe professorale, l'impact du projet se marque surtout au chapitre de l'échange d'informations structurées (dépistage et analyse de la clientèle) et de perceptions de la clientèle. Cet échange a eu pour effet de mieux adapter certains comportements pédagogiques à la dite clientèle.

6.3. Concertation (objectif du projet)

Un des objectifs de la recherche[114] consiste à vérifier si la concertation constitue un moyen d'augmenter la réussite scolaire de l'étudiant-e en termes de nombre de cours réussis. Cette partie se propose de présenter le contexte de l'expérimentation par rapport à la concertation, aux actions entreprises pour vérifier cet objectif, aux résultats de l'action et aux limites de la concertation comme action dépassant les structures actuelles.

---

113 Il s'agit ici de 4 étudiant-e-s sur 46. Faut-il traiter des exceptions? Oui, il nous semble. L'exception fait aussi partie de la nature humaine. La normalisation a toujours eu pour effet de négliger les exceptions, alors qu'elles sont aussi le ferment dans la pâte.

114 Voir au point 2.2.2. à la page 20.

6.3.1. Contexte de l'expérimentation

La conception que l'équipe de recherche avait de ce terme pouvait sembler commune à l'ensemble des intervenant-e-s, mais dans la pratique, elle s'est avérée différente, car c'est dans la pratique que se manifestent les différentes visions d'un phénomène. La concertation pour les uns pouvait ressembler à un échange primaire d'informations; pour d'autres, à un engagement professionnel important. Sur le terrain, l'équipe de recherche, composée d'une professionnelle de l'enseignement et de deux professionnel-le-s non enseignant-e-s face à une équipe de professionnel-le-s de l'enseignement incorporé-e-s dans une tâche bien définie avec ses contraintes et ses aléas, a senti en cours d'expérimentation que la concertation était une donnée qui faisait problème: résistances des uns à l'échange plus engagé dans les structures de classe, consentement des autres au partage moins superficiel, différences de perceptions à l'intérieur et à l'extérieur de l'équipe de recherche et de l'équipe professorale. La concertation, à ce rythme, n'allait pas favoriser davantage la réussite de la clientèle. Devant ce fait, l'équipe s'est plutôt confinée dans les ateliers d'aide favorisant la clientèle et délaissant le travail de concertation lui-même à établir avec l'équipe professorale; mais, comme la concertation entre différent-e-s intervenant-e-s (professionnel-le-s enseignant-e-s et professionnel-le-s non-enseignant-e-s) constituait un des objectifs de la recherche, l'équipe s'est à nouveau penchée sur cette question en établissant un plan d'action dans le milieu: cueillette de perceptions, entrevues avec les professeur-e-s, analyse des données. Cette résistance démontrait à nouveau que la recherche-action qui ne tient pas compte des acteurs et de leurs perceptions rencontre des obstacles et l'expérimentation devient impossible. Comment prouver que la concertation est nécessaire à la réussite de la clientèle quand les différent-e-s intervenant-e-s sont confiné-e-s dans leur zone impénétrable? La question est là: les zones privilégiées de chaque intervenant-e-s, spécialistes de l'aide spécifique et experts de l'aide à l'apprentissage scolaire ne se côtoient dans les structures actuelles que par la clientèle: par exemple, un-e professeur-e réfère à une conseillère en orientation une étudiante, mais le contact se fait peu ou ne se fait pas entre les deux intervenant-e-s. La concertation elle-même face aux

structures et face aux habitudes professionnelles des uns et des autres allait devoir changer. Ce préambule place la concertation dans son contexte d'expérimentation. Difficile dans la pratique, il fallait aller à nouveau sur le terrain, contacter d'une autre manière les intervenant-e-s et recueillir leurs perceptions de la concertation, lesquelles sont à la base des actions[115] faites, des actions en cours ou à venir.

6.3.2. Questionnaire/entrevue sur la concertation

Les objectifs de la cueillette d'informations sur la *concertation* (pris comme concept de recherche) auprès de l'équipe professorale se traduisent ainsi: colliger les différentes perceptions de la *concertation* afin de situer la concertation dans la réalité structurelle de ce collège et intervenir auprès de l'équipe professorale, s'il y a lieu, afin de préparer un modèle de concertation jugé applicable dans l'avenir.

Les différentes perceptions que l'équipe professorale a de la *concertation* sont de quatre ordres:

- la *concertation* est un échange d'informations, sur un certain nombre de préoccupations des professeur-e-s vis-à-vis de la clientèle présente sous leurs yeux;
- la *concertation* est un partage, une coopération, une harmonisation des pratiques vers un projet commun nécessitant une consultation des uns et des autres en vue de réaliser ce projet;
- la *concertation* suppose des objectifs communs, des moyens et des méthodes d'évaluation similaires face à un même programme d'études;
- la *concertation* permet l'encadrement de la clientèle, une cohérence d'actions en vue d'une formation globale de l'étudiant-e.

Ces quatre visions de la concertation supposent un degré d'implication plus ou moins grand selon qu'il s'agit d'un simple échange d'informations ou selon qu'elle se traduise par une élaboration très exhaustive d'objectifs de programme.

---

115 Ce qui fait la différence entre certaines méthodes de recherche-action et la méthodologie des systèmes souples, c'est que cette dernière ne fonctionne pas sans les perceptions des acteurs du système, ces perceptions jouant un rôle primordial dans le changement souhaité.

Dans la pratique, avec le projet, certain-e-s ont vécu une concertation plus ou moins nulle; d'autres, une concertation plus ou moins engagée; et enfin, pour la troisième catégorie de professeur-e-s, la concertation a été une stimulation professionnelle par l'échange d'objectifs communs et du suivi de la clientèle assuré par l'équipe de recherche.

La *concertation* est vue comme nécessaire entre les professeur-e-s enseignant aux mêmes étudiant-e-s; elle est vue comme utile avec les spécialistes de l'aide personnelle en regard des étudiant-e-s seulement; pour d'autres, elle est vue comme nécessaire en ce qui concerne la clientèle, mais pas en ce qui regarde les actions pédagogiques elles-mêmes. Avec les cadres, la concertation est vue comme plus ou moins nécessaire.

La*concertation* offre comme avantages aux professeur-e-s qui la pratiquent une solidarité et un support dans l'action commune; elle est un gage de satisfaction au travail; elle permet une vision plus élargie de la clientèle et suppose une certaine uniformité dans les pratiques pédagogiques: uniformité d'objectifs et de moyens didactiques. Elle oriente l'action sur l'étudiant-e en termes de développement d'habiletés de base.

La vision idéale de la concertation implique des pratiques pédagogiques centrées sur l'échange, le partage en vue de réaliser un projet commun[116]; la formation de l'étudiant-e. Elle devient une mise en commun des préoccupations professionnelles. La concertation efficace suppose une coordination entre les directeurs, les aides pédagogiques individuel-le-s, les professeur-e-s; elle suppose des objectifs clairs et partagés, et une responsabilisation de chaque intervenant-e.

L'équipe professorale juge qu'il serait bon de mettre en place de façon institutionnelle un certain nombre d'activités qui favoriseraient la concertation: la participation des professeur-e-s qui dispensent les cours obligatoires (français, philosophie, éducation physique) aux programmes

---

116 A la manière de l'équipe *pédagogie concertée*.

de formation et celle des professionnel-le-s non enseignant-e-s, la mise sur pied d'ateliers de réflexion qui permettraient d'élaborer des objectifs communs, des habiletés à développer chez l'étudiant-e, des activités d'évaluation en conformité avec les objectifs choisis, l'implantation de réunions décisionnelles, de rencontres statutaires au moment de l'évaluation de l'étudiant-e, l'organisation adéquate d'un système de tutorat, la circulation de documents sur la clientèle dépistée qui alimenteraient les réunions et l'établissement d'un projet de recherche pédagogique avec une équipe responsable de la mise en place d'un tel projet.

En somme, la concertation est souhaitée par l'équipe professorale, mais elle nécessite une volonté de dynamisation du milieu qui, à l'heure actuelle, fait défaut.

6.3.3. Résultats

Est-il donc possible d'établir une concertation entre les différent-e-s intervenant-e-s dans les structures actuelles? Il semblerait d'une part que la tâche des professionnel-le-s non enseignant-e-s n'est connue du corps professoral qu'en termes d'aide individuelle à la clientèle et que cette tâche se limite à cet aspect. De ce point de vue, les professionnel-le-s non enseignant-e-s n'auraient aucun rôle à jouer dans l'établissement d'objectifs communs de formation. Par exemple, la conseillère en orientation aurait voulu que l'équipe professorale introduise à l'intérieur des cours des objectifs d'éducation à la carrière. Selon certaines études, ces objectifs sont de nature à créer un motivation intrinsèque de l'étudiant-e face à ses études. Mais l'absence de concertation habituelle entre les différents intervenant-e-s et une certaine forme de résistance à ce changement de pratiques ont fait en sorte que cette action n'a pas pu se réaliser.

D'autre part, la structure actuelle des cours qui est centrée sur la discipline et non sur des objectifs transdisciplinaires concourt à sectionner les domaines d'apprentissage. Un-e étudiant-e doit apprendre de telle manière pour tel cours et de telle manière pour tel autre cours. L'étudiant-e doit se conformer à une multiplicité de normes plus ou moins

disparates. Dans ce cas-ci, l'absence de concertation renforce chez l'étudiant-e la mentalité[117] de consommateur averti ou de consommatrice avertie. Cette concertation entre les professeur-e-s s'avère difficile, les structures départementales étant en cause, le modèle d'enseignement collégial étant copié sur le modèle universitaire de type linéaire: transmission d'informations, prise de notes, évaluation sous forme d'examens. L'isolement des intervenant-e-s autant professeur-e-s qu'intervenant-e-s non enseignant-e-s fait en sorte que la concertation est souhaitée, mais qu'elle exigerait d'autres structures et d'autres disponibilités spatio-temporelles.

Dans ce contexte, est-il possible d'établir un modèle de concertation qui satisfasse aux exigences de formation de la clientèle? A cette question, il faut répondre qu'il y va de la formation de l'étudiant-e. Si les intervenant-e-s se donnent des conditions de travail qui ne leur permettent pas de répondre de leurs rôles d'intervenant-e, c'est leur rôle qu'il faut remettre en question. A quoi bon une école malade de l'échec? Si l'équipe de *pédagogie concertée* a pu dans les conditions actuelles établir une concertation raisonnable, c'est qu'elle l'a fait à même son dynamisme, sa disponibilité, son souci de qualité, son professionnalisme à bout de bras, son bénévolat, son énergie première, son zèle, ses heures supplémentaires, son comportement hors-convention. Supportée techniquement par l'organisation, elle suit les traces d'une école qui se veut efficiente, c'est-à-dire que ses actions soient conformes avec ses objectifs et évaluées en fonction de l'environnement et de ses besoins en formation. Tout un cégep de *pédagogie concertée* constituerait à l'heure actuelle un modèle idéal[118]. Si cette équipe a pu le faire, d'autres le pourraient aussi, mais à condition que l'étudiant-e redevienne le client et l'usager du système collégial.

Les limites structurelles empêchent certaines actions de s'effectuer: barrages territoriaux, barrages idéologiques, barrages systémiques sont à l'oeuvre et nécessitent que les intervenant-e-s mettent la charrue dans

---

117 Telle qu'elle a été décrite au point 1.3.1., à la page 10.
118 Ce modèle n'est pas très loin de l'approche-programme.

les sillons et tracent d'autres voies. Mais peut-on demander à l'accessoire de devenir l'essentiel quand le système a déjà 20 ans de ce fonctionnement? Il y a là une limite qu'une équipe de recherche ne peut à peu près pas franchir, à moins qu'on ne lui en donne le mandat. Le mandat de l'équipe était bien d'établir un modèle de concertation, mais ce modèle se réalise avec des intervenant-e-s et doit tenir compte que les intervenant-e-s vivent dans ces structures quotidiennement.

Le modèle intégré d'aide à l'apprentissage qui comporte l'action d'intervenant-e-s de natures diverses peut se réaliser à condition que les agents qui appliquent le modèle tiennent compte des différentes perceptions des intervenant-e-s, qu'ils travaillent dans le sens de ces perceptions, qu'ils établissent des degrés divers d'implication qui répondent de toute l'équipe d'intervenant-e-s, laquelle implication devrait être supportée par une équipe permanente qui en assure la viabilité. Sinon, c'est un modèle bâti sans ancrage des différentes perceptions de la réalité vécue et c'est un modèle voué à l'échec.

6.4. Objectifs / Hypothèses/ Résultats

Au terme de l'analyse quantitative et qualitative des résultats pondérables, qu'en est-il du modèle intégré en aide à l'apprentissage? Un bref rappel des hypothèses de travail et une analyse globale des résultats atteints constituent l'objet de cette dernière partie.

6.4.1. Rappel de la problématique et des hypothèses de recherche

La problématique élaborée couvre trois zones: la clientèle en difficulté et ses besoins, l'isolement des intervenant-e-s oeuvrant dans des champs communs mais sans concertation et la préoccupation institutionnelle devant un faible taux de diplomation et un nombre assez imposant d'abandons en cours de session.

Les deux questions de recherche[119] se formulent ainsi: l'aide à l'apprentissage devrait tenir compte de trois dimensions de la clientèle visée: la maturité vocationnelle, l'adaptation psycho-sociale et les stratégies d'apprentissage et serait ainsi de nature à favoriser une meilleure réussite scolaire; l'aide à l'apprentissage devrait s'articuler en concertation avec tous les intervenants et toutes les intervenantes de diverses fonctions: professionnel-le-s non enseignant-e-s et professeur-e-s.

Ces deux hypothèses de base se sont vérifiées par l'expérimentation d'un modèle d'interventions qui a subi trois transformations faisant suite à la confrontation avec l'équipe professorale et avec les pratiques pédagogiques existantes. Ce modèle s'est ramené à des ateliers d'aide hors classe en interventions individuelles et à une circulation d'informations entre l'équipe de recherche et l'équipe de professeur-e-s.

6.4.2. Résultats atteints

Le modèle intégré en aide à l'apprentissage s'est avéré réalisable dans tout ce qui faisait partie de la culture institutionnelle: les rencontres-évaluation déjà existantes dans le milieu, la circulation d'informations sur la clientèle, les échanges sur des points de vue pédagogique et professionnel. Il s'est aussi révélé effectif en ce qui regarde le travail de l'équipe de recherche comme support à l'information: fabrication du dossier des étudiant-e-s, application du système de dépistage, analyse de la clientèle.

Mais, dans l'approche-client et dans l'approche-intervenant, le modèle ne tenait pas assez compte des pratiques et des perceptions susceptibles de créer de la distorsion. Une des premières distorsions manifestées fut la résistance des étudiant-e-s face à des intervenant-e-s qui ne sont pas leurs professeur-e-s. Seul-e le ou la professeur-e possède cette crédibilité dans le système en ce qui a trait à sa formation intellectuelle. Les autres intervenant-e-s sont ignoré-e-s ou fréquenté-e-s de façon ponctuelle et dans des cas extrêmes. Cette situation de non-crédibilité de

---

[119] Telles que formulées aux points 2.2.1. et 2.2.2. à la page 20.

l'équipe de recherche perçue comme des intervenant-e-s à l'extérieur du système-client contribue à rendre inefficace toute intervention qui n'est pas consentie par la clientèle et contribue aussi à maintenir l'expérimentation en vase clos: ce n'est pas un vrai milieu, du vrai monde en classe, avec de véritables défis d'apprentissage et, pour l'étudiant-e, une performance demandée et évaluée par le professeur-e.

Une autre distorsion, qui a orienté le projet vers une autre direction, c'est celle établie par l'équipe professorale et la culture des pratiques pédagogiques actuelles: il est impensable d'introduire en classe d'autres éléments que ceux exigés par la discipline. Le système collégial est ainsi fait que ni le Directeur, ni l'aide pédagogique individuel-le, ni l'agent de sécurité n'ont de droit d'entrée dans cette sphère d'activités.

Le modèle a subi en cours d'expérimentation des modifications de structures: ateliers hors-classe au lieu d'ateliers en classe; interventions individuelles plutôt qu'en groupes, circulation d'informations plutôt que véritable concertation multi-disciplinaire et professionnelle sur des objectifs communs et des moyens similaires. Le modèle en ce sens n'a pas atteint ses objectifs premiers.

Le modèle tel qu'expérimenté durant une session seulement n'a pas pu avoir l'impact désiré, mais la clientèle a été, par contre, très bien dépistée. L'évaluation quantitative n'a présenté aucun lien significatif entre les résultats des groupes expérimentaux et ceux des groupes témoins, mais l'appréciation générale d'un tel support à l'enseignement (support en termes de dépistage de la clientèle, support à l'analyse scientifique de la clientèle, support en termes d'aide spécifique à la clientèle, du temps étant alloué à cette aide par une équipe permanente) a été grandement signifiée par un certain nombre de professeur-e-s et pourrait servir de base à un travail futur de concertation.

L'intervention individuelle a permis de confirmer que les rapports personnalisés, soutenus et structurés présentent des avantages sur l'intervention "at large" qui ne vise aucun but précis. Dans l'intervention individuelle, l'étudiant-e se sent considéré-e, encadré-e dans sa démarche.

En ce sens, tous les ateliers qui ont été administrés de façon séquentielle et complète ont réalisé leurs objectifs: rendre compétente la clientèle dans sa démarche d'intégration aux études collégiales, qu'il s'agisse d'une démarche d'orientation, d'une démarche d'organisation, d'une démarche d'apprentissage scolaire. Mais le système est-il prêt à mettre des intervenant-e-s à temps plein qui pourraient écouter et guider des étudiant-e-s dans des ateliers d'une heure, toutes les semaines, pendant 8 semaines? Pour ces étudiant-e-s, ce fut un moment privilégié dans leur formation. Pourtant, certain-e-s étudiant-e-s auront encore besoin d'un tel support motivationnel.

L'analyse scientifique de la clientèle a aussi permis de dépister dans la pratique tous les cas qui nécessitaient de l'aide ponctuelle ou de l'aide à long terme. Si la clientèle a manifesté de la résistance, c'est qu'elle ne connaissait pas cette forme d'aide qui n'est jugée par les chercheur-e-s nullement exagérée. Le système de dépistage structuré en plusieurs aspects (tests, analyse, observation, contact avec l'aidé-e) reste dans le modèle la dimension la plus réussie. Si l'application d'un type à un-e étudiant-e s'est révélée fausse dans le vécu, l'observation en classe du ou de la professeur-e a permis de corriger le tir et vice versa.

Si les résultats scolaires des groupes expérimentaux et des groupes témoins ne présentent aucune différence significative, il reste que, dans le vécu, les étudiant-e-s qui ont reçu une aide plus spécifique l'ont appréciée et cette aide a marqué leur vécu d'une façon ou d'une autre.

Mais l'équipe avait un rôle appelé à disparaître, une fois l'expérimentation terminée, car le système collégial qui vit, à l'heure actuelle, des coupures budgétaires ne peut se permettre une aide hors classe aussi proche des besoins de la clientèle et aussi attentionnée. L'école de qualité se paie de pain et de beurre...

6.4.3. Comparaison des résultats du projet (revue de littérature)

Les résultats de l'expérimentation corroborent un certain nombre de conclusions établies par d'autres projets de recherche. L'aide hors classe ne présentant pas vraiment d'impact mesurable, selon l'étude de l'équipe de Rimouski[120], les étudiant-e-s ne trouvant crédible que ce qui est évalué et contrôlé en classe, certains cégeps ont plutôt choisi des programmes adaptés à la clientèle jugée en difficulté d'apprentissage.

L'implantation du nouveau programme en *sciences humaines* se fait en concertation avec des intervenant-e-s divers-e-s: conseiller-ère en orientation, aide pédagogique individuel-le, professeur-e-s, les intervenant-e-s considérant que l'aide à ces étudiant-e-s en difficulté doit toucher des dimensions non seulement à caractère cognitif, mais psychosocial et vocationnel.

L'approche-programme qui constitue une approche de concertation en transdisciplinarité d'objectifs, de moyens et de mesures évaluatives demeure un modèle intégré d'aide à l'apprentissage. A cet effet, Louis D'HAINAULT[121] considère qu'une équipe multidisciplinaire s'avère nécessaire pour remettre l'école dans les rangs de l'efficience.

Le modèle intégré en aide à l'apprentissage que l'équipe de recherche a élaboré, expérimenté, testé a permis d'établir un certain nombre de conclusions qui ne sont par très loin des autres recherches sur ce sujet: il est nécessaire dans le contexte institutionnel actuel d'établir une concertation de tous les intervenants et de toutes les intervenantes qui favorise l'harmonisation des pratiques orientées vers la réalisation d'objectifs communs de formation; il est important que ces objectifs de formation touchent toutes les dimensions essentielles de l'individu; il est urgent que l'école relève le défi de la fin du siècle de former des êtres compétents qui vont bâtir le siècle suivant...

---

120 B. BERNIER et al, *op cit.*, p. 14.

121 Louis D'HAINAULT, *op. cit.*, p. 145.

QUATRIEME PARTIE
Recommandations

Chapitre 7: limites de la recherche

Chapitre 8: retombées de la recherche

Chapitre 9: pistes de recherche future

7. Limites de la recherche

Toute recherche en éducation comporte ses limites: les limites de la recherche-action elle-même et les limites du modèle élaboré qui vise à apporter des solutions à une problématique donnée.

7.1. Limites des fondements de la recherche-action et les mesures en éducation

La recherche-action qui a constitué l'instrumentation de base dans cette recherche suppose une action sur le terrain et avec des agents mobiles qui ne se situent pas forcément dans un environnement stable. Même si les structures et la culture institutionnelle peuvent constituer des points de repère pour une équipe de recherche, il n'en demeure pas moins que la multitude de variables qui peuvent influencer les résultats escomptés jouent constamment sur plusieurs paliers: qu'il s'agisse des usagers du système (en l'occurrence la clientèle étudiante) susceptibles de refuser les activités de transformation proposées, qu'il s'agisse des acteurs qui peuvent devenir des usagers du système, à un moment donné, de par leurs besoins de perfectionnement en aide à l'apprentissage et sur lesquels une équipe ne peut plus véritablement compter à partir de ce transfert d'acteur en usager, qu'il s'agisse des décideurs qui ne voient pas d'un bon oeil un modèle qui pourrait exiger des changements structurels majeurs, qu'il s'agisse de tout agent jugé comme pouvant dérégler le système, les réactions en chaîne se réalisent et empêchent toute mesure quantitative et efficace des actions entreprises. C'est la raison pour laquelle la recherche en éducation tend à devenir une recherche qualitative, les faits sociaux, humains ne pouvant être considérés comme des objets d'observation fixes et immuables:

> [...] le principal problème auquel ont à faire face les sciences humaines, ce n'est pas d'avoir à interpréter, c'est-à-dire d'être confrontées à la question du sens; mais c'est plutôt de faire

> comme si le sens n'existait pas, c'est-à-dire comme si les faits sociaux étaient des choses[122]. [...].
> Les faits sociaux ne sont pas des "choses", mais des interprétations créées par les êtres humains relativement aux choses, aux autres humains et aux relations entre ces derniers[123].

Outre l'interaction imprévue des variables entre elles, les chercheur-e-s en éducation doivent considérer les perceptions des acteurs du système qui orientent tout comportement pédagogique et organisationnel. Ces perceptions constituent souvent des limites en ce qu'elles influencent l'expérimentation en cours de route dans la direction d'une régulation de système et non dans celle d'un changement. Tout projet de recherche vise le changement de quelque nature qu'il soit face à une problématique donnée. Ainsi, dans cette recherche, l'introduction de professionnel-le-s non enseignant-e-s dans les pratiques pédagogiques pouvait constituer une limite non seulement structurelle, mais perceptuelle, les uns ne considérant pas que les autres pouvaient avoir un rôle à jouer dans l'éducation de la clientèle. Ces limites perceptuelles et structurelles, ces dernières traduisant les premières, font en sorte que la recherche-action se passe plutôt sur le terrain avec les agents de changement et non dans la conceptualisation d'un modèle devant nécessairement répondre de tous les besoins. En ce sens, l'impact des ateliers d'aide sur la clientèle est difficile à mesurer: est-ce cette aide spécifique qui a joué sur la réussite de tel-le étudiant-e ou d'autres facteurs non mesurés et non mesurables comme la motivation de l'individu, ses conditions d'apprentissage, les influences extérieures, les réseaux humains, etc.? Du point de vue de l'observateur ou de l'observatrice, il est évident que les rapports personnalisés entre la clientèle et les intervenant-e-s, la concertation entre ces intervenant-e-s, les pratiques pédagogiques et professionnelles centrées sur la réussite et le développement des compétences, les conditions d'apprentissage adaptées concourent à

---

122 Léon BERNIER, "Les conditions de la preuve dans une démarche qualitative à base de récits de vie", *L'interprétation des données dans la recherche qualitative*, Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative, UQTR, octobre 1986, p. 9. Citation de L. BERNIER prise dans Michelle LESSARD-HÉBERT et al., *Recherche qualitative: fondements et pratiques*, Montréal, Agence d'Arc inc., p. 46.

123 Michelle LESSARD-HÉBERT, *op. cit.*, p. 46.

favoriser la réussite scolaire et les institutions[124] visant l'excellence ont réussi à prouver que l'école efficiente existe.

7.2. Limites des fondements du modèle

Le modèle intégré d'aide à l'apprentissage s'est fondé sur l'intervention à dimensions plurielles: le cognitif, l'affectif, le social constituent des dimensions jouant tout autant sur la réussite scolaire que sur la motivation intrinsèque ou l'orientation de carrière. Cependant, le modèle a dû tenir compte des contraintes de tous ordres qui sont intervenues dans l'expérimentation: les conventions collectives, les corporations professionnelles, les pratiques existantes, les tâches déjà lourdement mobilisantes, etc. Ces contraintes ont eu pour effet de restreindre le champ d'application du modèle et de le réduire à du "déjà vu" ou à un élargissement de "déjà fait". Il est certain que le tutorat comme forme d'aide à l'apprentissage n'est pas une formule originale en soi: lors des années soixante, en tant que titulaire de classe, l'enseignant-e s'occupait des dimensions autant cognitives qu'affectives de l'étudiant-e. C'est le système qui a sectionné, divisé en spécialisations de toutes sortes les apprentissages de base de sorte que la clientèle est aujourd'hui considérée dans les faits (sûrement pas dans les pensées) comme un produit qu'on peut disséquer et devant se conformer à un modèle d'acquisiton de connaissances sans lien significatif entre elles. Le modèle s'est donc confronté à cette institution séculaire qui s'appelle un cours donné dans une structure fixe avec un nombre déterminé d'étudiant-e-s selon tel cadre.

Le modèle dans ses fondements se veut non pas un modèle applicable en toute largeur, mais un modèle décrivant une démarche de recherche en aide à l'apprentissage[125]. Il n'existe pas de modèle-solution qui peut

---

124 Qu'il suffise de nommer les expériences américaines des collèges Alverno et Miami -Dade. Voir Jacques LALIBERTÉ, *La formation fondamentale*, DGEC, Cadre, 1984, p. 73-77.

125 Peut-être que le lecteur ou la lectrice n'y verra pas un processus, une description de démarche, mais s'attachera aux résultats. Les résultats ne sont pas l'enjeu de cette recherche, mais c'est le travail de changement dans le milieu qui est devenu l'enjeu de la recherche, celle-ci étant considérée comme une

s'appliquer à toute situation jugée problématique une fois pour toutes. La seule portée du modèle et, en ce sens, cette portée en est la limite extrême, c'est qu'il représente une démarche de sensibilisation, qui peut servir d'ancrage à d'autres démarches du même ordre. Ainsi, si une équipe d'intervenant-e-s donnée veut établir une forme d'approche-programme en aide à l'apprentissage[126] dans le cadre d'un programme de formation générale ou professionnelle, elle peut s'inspirer de la démarche et adapter l'action dans le milieu à partir des perceptions qui ont été relevées dans ce projet.

Le modèle était aussi fondé sur la concertation. Or, à l'expérimentation, la concertation s'est avérée difficile à évaluer en termes de résultats à atteindre. Ce fondement du modèle est d'une certaine manière utopique: utopie qu'une concertation réussisse à rallier des intentions professionnelles aussi diverses, utopie qu'un système d'aide à l'apprentissage s'appuie inconditionnellement sur ce fondement sans regard avec les pratiques courantes et les structures. Le modèle "Vers une approche intégrée" s'est lui-même limité à sa propre conjecture.

Ainsi, le modèle soumis à la lecture des professionnel-le-s intéressé-e-s à l'aide à l'apprentissage devra faire voir que l'utopie sert les structures mais non les personnes et que les personnes dans les milieux respectifs ont des besoins à satisfaire qu'il s'agisse de la clientèle étudiante ou d'une équipe d'intervenant-e-s.

8. Retombées de la recherche

Cette partie entend présenter une forme de guide d'emploi du modèle intégré en aide à l'apprentissage: comment utiliser les outils développés, comment travailler avec des équipes diverses et comment introduire

---

recherche-action et comme toute recherche-action, elle vise le changement, la transformation du milieu.

126 En ce sens, l'aide à l'apprentissage fait partie d'une approche-programme et ne devrait pas constituer un système à part.

dans le système une recherche de deux ans d'existence de façon à ce qu'elle serve les personnes préoccupées par l'aide à l'apprentissage.

8.1. Outils de la recherche

Les outils de la recherche qui pourraient servir à d'autres intervenant-e-s en aide à l'apprentissage restent la typologie, comme système de dépistage, et les ateliers d'aide.

8.1.1. Utilité de la typologie-système de dépistage

La typologie, alliée aux autres interventions de dépistage décrites dans le modèle[127], permet de repérer rapidement les étudiant-e-s qui pourraient présenter des difficultés de parcours. Pour l'appliquer, il faut évidemment soumettre les étudiant-e-s à des séries de tests et cette contrainte pourrait en arrêter plus d'un. Mais, à l'expérimentation, cet outil a présenté un taux élevé d'avantages et, en ce sens, le milieu collégial, pour chaque programme, devrait d'abord miser sur un système de dépistage efficace s'il entend répondre de critères de compétence avant d'entreprendre toute activité disparate d'aide à l'apprentissage. Un bon système de dépistage offre un diagnostic adéquat et oriente l'action à entreprendre afin de remédier à des lacunes de formation, laquelle est jugée nécessaire à la poursuite d'études collégiales.

8.1.2. Ateliers d'aide à l'apprentissage

Les ateliers d'aide élaborés dans le modèle visent non seulement les stratégies d'apprentissage mais le développement professionnel et organisationnel de l'étudiant-e. Ainsi, ils contribuent à la formation globale de la clientèle. Tout-e intervenant-e qui désire s'en servir peut suivre le schéma de base de chaque atelier et l'enrichir de sa propre expérience, qu'il-elle soit professionnel-le enseignant-e ou non. Ils ont été créés de façon à en faciliter un usage courant. Ils servent de matériel didactique ou autre à introduire en rencontres individuelles, en sous-groupes ou

---

127 Voir au point 4.2.4 à la page 50.

même à l'intérieur d'un groupe-classe selon les besoins. Il est évident que ces ateliers ne peuvent répondre qu'à une partie seulement des difficultés relevées[128], les autres étant du ressort des services d'aide personnelle[129] ou n'ayant pas été développées dans le cadre du modèle. A ce titre, les ateliers peuvent servir de matériel d'aide à l'apprentissage pour qui veut aider l'étudiant-e dans des zones déterminées par le modèle: les stratégies d'apprentissage, la motivation aux études, la formation à la carrière, l'organisation des .études-travail.

8.2. Concertation

A ce chapitre, l'expérimentation a rappelé l'urgence de rallier les énergies professionnelles des intervenant-e-s afin de rendre le système collégial plus efficient, l'aide à l'apprentissage faisant partie intégrante des pratiques professionnelles et pédagogiques, telle qu'elle était partie constituante des actions des maîtres d'autrefois[130]. La pédagogie de la réussite a remis en place l'aide à l'apprentissage.

8.2.1. Aide à l'apprentissage et concertation

La concertation des intervenant-e-s s'est jusqu'à maintenant effectuée avec les équipes de professeur-e-s et l'aide pédagogique individuelle. Elle devra incorporer de plus en plus l'aide des spécialistes de l'orientation et de la psychologie, cette aide faisant figure de proue pour une clientèle de plus en plus démotivée devant les choix multiples qui s'offrent à elle.

L'aide à l'apprentissage se concevant soit comme une aide dans une perspective spécifique, soit comme une aide dans une perspective globale, peut susciter deux genres d'activités parallèles nullement incom-

---

128 En l'occurrence, les difficultés identifiées par les échelles des tests TRAC et IDP.

129 Un cas, par exemple, de tentative de suicide, relève directement du Service de psychologie.

130 L'AAA n'est pas une réalité nouvelle; c'est le concept seulement qui est relativement nouveau et qui sert de dynamisation du milieu comme l'approche-programme. Ce concept est sorti de la préoccupation des échecs et des abandons.

patibles: les intervenant-e-s qui voient l'aide à l'apprentissage dans une perspective spécifique limitent leurs interventions à de l'aide apportée au développement d'habiletés cognitives. Par contre, ceux et celles qui conçoivent l'aide à l'apprentissage dans une perspective globale désirent intervenir dans d'autres champs, percevant que ces champs exercent une influence tout aussi grande sur la réussite scolaire que l'aide à l'apprentissage vue comme aide spécifique au domaine cognitif.

8.2.2. Recommandations des professeur-e-s

Les professeur-e-s estiment que la concertation considérée comme harmonisation des pratiques en vue de réaliser des objectifs de compétence pourrait devenir le ferment d'un autre virage, celui-là plus pédagogique et moins technologique, pourrait ouvrir les pratiques sur une approche-programme qui situerait la clientèle au coeur des préoccupations de tous les professionnels et de toutes les professionnelles de l'éducation: cadres, professionnel-le-s non enseignant-e-s, professeur-e-s, personnel de soutien.

Le projet de recherche a visé la concertation des intervenant-e-s dans deux genres de programmes: un programme de formation générale et un programme de formation professionnelle. La concertation des intervenant-e-s dans un programme de formation professionnelle est plus facile d'accès, les intervenant-e-s faisant déjà équipe pour un certain nombre de préoccupations. Mais la concertation dans un programme de formation générale reste difficile tant et aussi longtemps que les professeur-e-s sont confiné-e-s dans des structures départementales et disciplinaires. Ceux et celles qui s'intéressent à la concertation des professeur-e-s autant pour les disciplines de concentration que pour les disciplines obligatoires (français, philosophie, éducation physique) peuvent s'attendre à des contraintes structurelles et organisationnelles qui ne sont toutefois pas insurmontables. Si l'équipe intéressée a comme vision d'un système qu'il est au service des individus et non le contraire, le système va s'adapter aux exigences de la concertation, puisque ce sont des individus qui la désirent en vue d'un but éducatif fort louable.

L'aide à l'apprentissage demeure l'affaire de tous les intervenants et de toutes les intervenantes en concertation: objectifs, activités, résultats de compétence acquise. La concertation, pour être effective, nécessite un leadership qui vient d'une équipe de professeur-e-s ou d'un leader en pouvoir qui est près de l'équipe et qui supporte l'action collective autant en ressources matérielles qu'organisationnelles.

La concertation vue comme renouvellement des pratiques pédagogiques et professionnelles présente un stimulant pour une équipe qui a déjà vingt ans de pratique dans le domaine éducatif et qui voudrait poursuivre vingt autres années dans la poursuite d'objectifs d'excellence.

8.3. Visées de l'AAA pour l'équipe de recherche

Tout plan d'aide à l'apprentissage doit profiter à la clientèle de façon permanente. Les structures à mettre en place restent des structures souples qui répondent aux besoins de la clientèle, mais qui ne supposent pas un micro-système vivant en parallèle du macro-système que constitue une classe, car la classe reste le lieu d'apprentissage qui justifie l'existence des institutions collégiales et leur mission. S'il implante un micro-système pour remédier aux lacunes de formation, le système se supplante lui-même ou édulcore sa mission qui est de donner une formation de base à la clientèle qui se présente dans le cadre de ses activités de programme. Certains collèges ont opté pour un programme de remédiation ou une sorte de propédeutique aux études collégiales[131]. L'équipe n'a pas privilégié ce système, le système collégial devant dans ses structures assurer une formation de qualité.

Pour que l'aide à l'apprentissage spécifique, celle qui concerne le développement cognitif, soit efficace, il faut qu'elle joue sur les facteurs directs[132], qu'elle s'insère dans la relation pédagogique, qu'elle soit assumée par les pédagogues et qu'elle soit incluse dans l'évaluation du cheminement de l'étudiant-e. L'aide à l'apprentissage globale, celle qui con-

---

131 Voir le programme d'intégration aux études collégiales de Sainte-Foy (le PIC) un programme du même genre à Rimouski. Brigitte BERNIER, *op. cit.*

132 Tels que définis par Yves BLOUIN, *op cit.*, note 92, page 59 du rapport.

cerne les facteurs indirects (organisation scolaire, choix de programme), peut être intégrée à la classe à condition que les structures le permettent: par exemple, si l'approche-programme est instaurée dans un programme, l'aide pédagogique individuel-le et la conseillère en orientation peuvent travailler conjointement avec l'équipe.

Un fait demeure, peu importe les structures, peu importe les plans d'aide à la réussite: l'aide à l'apprentissage ne comblera aucune lacune d'apprentissage pour une clientèle non motivée à se donner les bases manquantes à sa formation. L'étudiant-e reste le premier agent de sa formation et en ce sens, l'aide à l'apprentissage ne vaut que pour celui et celle qui désirent faire le cheminement adéquat, celui qui conduit à la réussite.

Un modèle intégré d'aide à l'apprentissage doit servir avant tout une clientèle qui nécessite un support particulier et aussi servir une équipe qui souhaite assurer à cette clientèle des mesures de support adéquat, tenant compte de la motivation de la clientèle.

9. Pistes de recherche future

Une recherche comporte ses limites dans le contenu, dans le temps, selon la disponibilité du terrain, mais suppose qu'elle laisse derrière elle des pistes de recherche future. L'équipe entend en formuler quelques-unes. La recherche en éducation comprend ses propres exigences et fluctuations, l'objet de recherche étant de nature variable, flexible, changeante. Les pistes de recherche proposées valent pour l'instant de leur écriture...

9.1. Résistances et plan d'implantation

Concevoir, organiser et implanter un programme d'aide à l'apprentissage sans consultation auprès des agents concernés risque de devenir une aventure sans lendemain. Un plan d'implantation doit comporter une analyse des résistances du milieu et ce milieu doit y trouver son

avantage. Dans cette analyse doivent apparaître toutes les différentes perceptions de l'aide à l'apprentissage qui constituent les visions du monde et avec lesquelles les décideurs et les intervenant-e-s travaillent d'une façon ou d'une autre. Nier qu'il existe différentes perceptions de l'aide à l'apprentissage, c'est nier toute action possible. Pour les uns, l'aide à l'apprentissage n'a pas lieu même d'exister; pour les autres, l'aide à l'apprentissage fait partie intégrante de leurs pratiques pédagogiques. Entre les deux, des perceptions qui tournent autour du développement d'aide spécifique et du perfectionnement possible des enseignant-e-s face à cette nouvelle approche peuvent travailler dans le sens d'un plan d'aide fonctionnel.

La cueillette des différentes perceptions de l'aide à l'apprentissage chez les intervenant-e-s, l'analyse des perceptions et des champs de forces, qu'il s'agisse des forces motrices et des forces restrictives[133], constituent un plan d'action préalable à l'implantation d'un plan d'aide à l'apprentissage. La transformation du modèle intégré en trois versions[134] est due à cette analyse des champs de forces qui n'avait pas été prévue dans le projet initial. Suite à cette expérience, il demeure important, pour les chercheur-e-s qui travaillent sur le terrain d'étudier les résistances AVANT de modéliser tout plan d'aide ou plan d'action[135].

---

133 Selon Pierre COLLERETTE et Gilles DÉLISLE, dans *Le changement planifié*, les forces motrices constituent les forces qui travaillent en faveur du projet à implanter et les forces restrictives les forces qui tendent à limiter le changement proposé. P. 101.

134 Voir au point 4.2., à la page 44.

135 Dans le feu de la recherche, les chercheur-e-s auraient-ils-elles tendance à oublier que les agents de développement possèdent leur vision du monde qui constitue le moteur principal de leurs actions dans le milieu? Pourtant des recherches antérieures l'avaient démontré abondamment. Le fait est que la recherche dirigée par des décideurs qui mettent l'accent sur les procédures et moins sur les processus finissent par orienter un projet de recherche qui se veut une recherche-action comme une recherche quantitative. Le débat sur la recherche quantitative et qualitative est loin d'être terminé. Le positivisme et le constructivisme traînent derrière chacune de ces démarches, suscitant des querelles idéologiques qui n'ont rien à voir avec les chercheur-e-s, mais qui les influencent. Voir dans Benoit GAUTHIER, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1984, le chapitre sur la recherche-action, p. 453.

9.2. Évaluation des conditions d'implantation d'un plan d'AAA

A quelles conditions peut s'implanter un plan d'aide à l'apprentissage? Les conditions sont de plusieurs ordres: de l'ordre de la structure, de l'ordre des volontés, de l'ordre des décideurs.

L'aide à l'apprentissage qui suppose l'intervention de professionnel-le-s non enseignant-e-s et d'enseignant-e-s nécessite une souplesse de structures et tout changement dans les structures suppose une analyse des conditions de changement: déplacer une pierre d'une maison exige si l'on ne veut pas que la maison s'effondre que l'on sache la fonction de cette pierre, c'est-à-dire si elle est une pierre de fondement ou une pierre décorative. La barricade des conventions collectives et des conditions de travail demeure imposante, surtout, quand il s'agit de coordonner les actions communes.

Tout plan d'aide à l'apprentissage devient une affaire de volontariat. Les membres à qui l'on impose de quelque façon que ce soit, par le sourire, par la contrainte, par la douceur, par la rudesse, une participation à un plan qui ne leur appartient pas, resteront des forces restrictives, contrariantes, à moins que le vent tourne. Une volonté de base est nécessaire à tout plan d'action qui dépasse les pratiques habituelles. Tout plan mené par les membres d'une équipe volontaire risque de se rendre en bout de ligne avec un rendement suffisant[136].

Le rôle des décideurs ne fait pas souvent l'objet de recherche dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement. Cependant, tout plan d'aide à l'apprentissage doit tenir compte des visions du monde des décideurs et des finalités qui guident leurs actions. La recherche-action nécessite l'appui des décideurs, toute chercheure et tout chercheur ayant besoin non seulement d'un support instrumental, mais d'un soutien presque moral. Les chercheur-e-s dans les milieux institutionnalisés ont l'impression de faire figure de "dérègleur-e de système" surtout quand il

136 Je rappelle au lecteur et à la lectrice que l'équipe *pédagogie concertée* du Collège de Sherbrooke mène après plusieurs années un projet de concertation avec efficacité et dynamisme et cela, sur une base volontaire.

s'agit de recherche qui exige la collaboration de personnes. De ce fait, toute recherche qui suppose une transformation des structures et des processus humains nécessite l'analyse des conditions de changement et en particulier du rôle des décideurs et du système dans ce changement. Si un plan d'aide à l'apprentissage ne constitue qu'une action élargie d'un secteur, par exemple l'aide à l'apprentissage confiée aux aides pédagogiques individuel-le-s, dans le cadre du "métier étudiant[137]", il ne nécessite pas une telle recherche. Mais un plan qui s'appuie sur une concertation de multiples intervenant-e-s requiert un ensemble de conditions d'implantation, lesquelles constituent elles-mêmes l'objet d'une recherche.

9.3. Valeurs et interventions

Une des zones floues qui échappe à la recherche parce qu'elle ne tient pas nécessairement à se pencher sur cette incertitude, l'incertitude restant une zone de pouvoir, demeure celle des systèmes de valeurs ou ensemble de croyances qui constituent l'implicite, le non-dit. Pourtant, ces systèmes de valeurs sont à l'origine des perceptions, de l'expérience de chaque intervenant-e et de chaque décideur, des structures établies, des habitudes départementales échelonnées au cours des années, des pratiques de programmes et de services, en somme de la culture institutionnelle. Quelles sont les valeurs que le système privilégie dans l'aide à l'apprentissage? La lecture qu'on peut en faire à partir des entrevues et des contacts de différent-e-s intervenant-e-s reste une lecture plurielle: l'aide à l'apprentissage devrait servir le système ou devrait servir la discipline ou devrait servir l'usager. Mais, dans les faits, ce concept sert quel usager et quel système valoriel?

9.4. Concertation et projet éducatif

Les projets individuels ou de micro-groupes de différent-e-s intervenant-e-s devraient être combinés avec un projet éducatif global qui spé-

---

137 C'est ainsi qu'on nomme un certain nombre d'actions susceptibles d'aider l'étudiant-e (comme la gestion du temps travail-études, le travail en équipes) développées au Collège de Sherbrooke par une aide pédagogique individuelle.

cifie la nature des interventions et leurs rôles. Souvent, dans les institutions collégiales, des actions disparates visent le même objectif de formation de la clientèle, mais elles auraient besoin d'être canalisées et soutenues par une concertation dirigée. La concertation nécessiterait une approche étudiée selon la culture institutionnelle, le leadership existant, les modes de gestion des décideurs, les pratiques pédagogiques et professionnelles déjà en place.

9.5. Motivation de l'étudiant-e en difficulté et AAA

Un des éléments d'un plan d'aide à l'apprentissage reste et restera toujours la clientèle. Or, cette clientèle veut ou ne veut pas apprendre selon le système d'enseignement développé par les institutions collégiales et scolaires dans leur ensemble. Il a été décidé que l'assimilation d'un certain nombre de connaissances données en structure de cours de X heures, selon un plan de cours établi d'avance par les formateurs et les formatrices et évaluées par ces mêmes formateurs et formatrices de la façon Y à un moment Z de la série, dans un programme W constituait le système d'enseignement auquel doit se conformer la clientèle de tous profils. Mais l'usager du système qui ne peut pas pour toutes espèces de raisons s'adapter à ce système est jugé en difficulté. Alors, le système construit pour cet usager un plan d'aide qui devrait l'intégrer graduellement dans les rouages de façon à ce qu'il soit performant[138]. Devant cette situation de fait, il y aurait lieu de se questionner. Qui est inadapté? Le système à l'usager? Ou l'usager au système?

Il apparaît donc nécessaire de questionner la motivation de l'étudiant-e face au fait d'étudier dans ce système et selon cette approche du système. A force d'exercer une pratique pédagogique et professionnelle sans changement majeur, il arrive que le formateur ou la formatrice suppose invariablement que l'inadapté-e est celui ou celle qui ne se conforme pas aux pratiques qui ont subi l'épreuve du temps et qui sont, hors de tout doute, infaillibles. L'aide à l'apprentissage, vue comme sys-

---

138 Je rappelle au lecteur et à la lectrice la pièce *EQUUS* de Peter SHAFFER, Léméac, 1984 qui développe cette problématique de l'inadaptation de l'adolescent à la société qu'il rejette. Il aime les chevaux et on le condamne.

tème de dépistage et d'interventions, ne doit pas devenir comme ces pratiques et, avec les années, une sorte de micro-système institutionnalisé qui, une fois pour toutes, répond aux difficultés de la clientèle dite inadaptée ou en situation de rendement faible, selon les normes. Le normal et le pathologique[139], le normal étant la fréquentation adéquate et performante du grand système et le pathologique, la fréquentation obligée du micro-système pour inadapté-e-s, risquent de créer une scission de pratiques pédagogiques et professionnelles parce que, dans les perceptions des intervenant-e-s et des décideurs, existent deux mondes: celui des adaptés et des performants, celui des inadaptés et des non-performants qui ont besoin d'aide.

L'aide à l'apprentissage devrait être intégrée aux pratiques de façon à répondre aux besoins de toute la clientèle: les performant-e-s selon les normes, les adapté-e-s, les inadapté-e-s, les autres... Ainsi, les énergies seraient disponibles pour tous ceux et toutes celles qui seraient motivé-e-s à s'en servir pour leur propre réalisation. A force de focaliser sur la clientèle dite à risques, le système oublie que les performant-e-s sont seul-e-s dans leur apprentissage et qu'il s'agit d'une clientèle nécessitant autant de soin, d'attention et de respect.

Des pistes de recherche, le système en crée par ses insuffisances à répondre aux besoins d'une formation intégrale et intégrée. Les intervenant-e-s ont besoin de se pencher sur ce devenir des institutions avant qu'ils-elles n'aillent prendre leur retraite anticipée.

---

139 Selon l'expression d'une professeure de l'équipe.

Conclusion

Le modèle intégré en aide à l'apprentissage présenté dans ce rapport constitue une recherche de deux ans. Cette recherche avait des visées très larges: monopoliser une équipe d'intervenant-e-s à caractère multi-professionnel et multidisciplinaire dans le but de favoriser chez la clientèle dite à risques de première session une progression vocationnelle, une adaptation graduée et une compétence méthodologique susceptible de lui permettre la poursuite de ses études collégiales. Cette monopolisation des forces professionnelles et professorales s'est traduite en termes de concertation et l'aide à l'apprentissage a été identifiée selon trois domaines: l'aide à l'apprentissage scolaire, l'aide à l'apprentissage vocationnel, l'aide à l'apprentisage organisationnel.

Ces visées tenaient compte des structures déjà en place et devaient se manifester dans les pratiques pédagogiques orientées selon ces trois domaines. L'équipe s'est d'abord penchée sur l'élaboration d'un système de dépistage constitué d'une typologie des rendements scolaire, psycho-affectif et vocationnel, d'une entrevue de sensibilisation et de données tirées de l'observation en classe. Ce système de dépistage devait orienter la construction d'un système d'interventions de nature à aider la clientèle en difficulté. Les ateliers d'aide administrés sur une base volontaire, à une partie de la clientèle expérimentale de première session au cours de la deuxième année de recherche, visaient les trois domaines mentionnés.

Les deux systèmes ont été évalués à la fin de l'expérimentation. Le premier s'est avéré satisfaisant, la clientèle ayant été dépistée de façon assez juste. Par contre, le second a nécessité des ajustements constants et a dû s'adapter aux résistances de la clientèle, des pratiques courantes et de la culture institutionnelle de façon à devenir un système fluctuant au fur et à mesure de l'expérimentation. La méthode utilisée sous forme de recherche-action a permis de cerner l'utilité d'établir des conditions

d'implantation d'un plan d'aide à l'apprentissage qui prenne la couleur des participant-e-s et de la clientèle. Le système d'interventions élaboré n'a pas pu vraiment s'ériger en système, en modèle à appliquer de façon unilatérale. Cependant, il a permis de réaliser ou de démontrer le processus de mise en place d'un système d'aide à l'apprentissage qui tienne compte des perceptions de l'aide à l'apprentissage de chaque intervenant-e et de chaque décideur. En ce sens, le modèle intégré est présenté comme un processus, une démarche et non plus comme un modèle à appliquer.

L'aide à l'apprentissage reste un concept théorique qui, dans l'univers effectif, prend toutes formes: de l'aide individuelle donnée par le ou la professeur-e à l'étudiant-e après le cours à l'aide personnelle demandée par l'étudiant-e face à son orientation, au système d'interventions mis en place sous forme de programme d'accueil, aux centres d'aide en français et en sciences jusqu'à l'intervention d'urgence du psychologue, les manifestations sont nombreuses. Mais l'AAA pris comme concept opérationnel reste une démarche à questionner. Pourquoi le concept de l'AAA deviendrait-il le moteur susceptible de transformer les pratiques pédagogiques vieilles de 20 ans? Pourquoi l'AAA serait-elle l'atout des décideurs pour retenir une clientèle qui ne veut pas apprendre par ce système en place? Pourquoi ce concept?

Il est évident que le système a besoin de renouvellement sinon l'entropie le guette. Il est nécessaire de rafraîchir les pratiques pédagogiques et professionnelles, le personnel vieillissant et ne se renouvelant pas. Il devient important de se pencher sur cette clientèle de 1991 qui n'a plus le profil de celle de la décennie précédente. Un système d'éducation n'existe que pour former une clientèle qui change; mais le système, lui, change-t-il? Tout processus de recherche devient un processus de transformation. La lecture de ce rapport n'aura pas été inutile à quelques lecteurs et à quelques lectrices si elle a servi à recadrer un certain nombre de visées de l'aide à l'apprentissage, si elle a questionné ces concepts à la mode qui sont censés répondre à des situations problématiques vieilles de vingt ans, si elle a placé la formation de la

clientèle au coeur des préoccupations des divers intervenants et des diverses intervenant-e-s.

Car, pour l'équipe, cette recherche a été transformatrice de perceptions, de pratiques au contact des deux mondes: jeunes adultes en formation et formateurs et formatrices en questionnement. Il est à souhaiter que le système dans lequel ils et elles oeuvrent soit à l'image de ce qu'ils et elles attendent pour la génération qui frappe aux portes du pouvoir individuel et collectif.

Bibliographie

ARCHAMBAULT, André, "Le nombre de diplômés au cégep: réussite ou échec?", *Cégepropos*, vol. 19, nº 1, sept. 1989, p. 6.

ARCHAMBAULT, Jean, "Apprendre à apprendre: les stratégies d'apprentissage en milieu d'éducation", *Science et comportement*, vol. 20, nº 2, 1989, p 73-92.

Association québécoise de pédagogie collégiale, *L'étudiant de cégep. Le connaître pour quoi... faire?*, Actes du 3e colloque annuel de l'AQPC, Québec, 8-9-10 juin 1983, 265 p.

Association québécoise de pédagogie collégiale, *Apprendre au cégep*, Actes du 4e colloque de l'AQPC, Trois-Rivières, juin1984.

Association québécoise de pédagogie collégiale, *D'une liste de cours... à des programmes d'études au collégial*, Actes du 9e colloque annuel tenu à Montréal, les 31 mai, 1er et 2 juin 1989.

Association québécoise de pédagogie collégiale, *La pédagogie au collégial, 20 ans après*, Actes du 7e colloque annuel de l'AQPC tenu à Montréal, les 3-4-5 juin 1987, AQPC, Gouvernement du Québec, MESS, 1988.

Association québécoise de pédagogie collégiale, *Les "modes" pédagogiques*, Actes du colloque de fondation de l'Association québécoise de pédagogie collégiale tenu les 4-5 juin 1981, février 1982.

Association québécoise de pédagogie collégiale, *Motivation et pratiques pédagogiques*, Actes du second colloque annuel de l'AQPC, Québec, 2-3-4 juin 1982, 222 p.

Association québécoise de pédagogie collégiale, "L'aide à l'apprentissage", Tirés à part, *Pédagogie collégiale*, février 1989.

AYLWIN, Ulric, " Usage et maîtrise de la langue dans tous les cours", *Pédagogie collégiale*, vol. 2, nº 4, mai 1989, p. 12-18.

BEAUDRY, DIANE, *Apprendre ou à laisser*, vidéo, Office national du film, 1990.

BÉLANGER, Jules, BALTHAZAR, Louis, *L'école détournée*, Montréal, Boréal, 1989, 216 p.

BENOIT, M. A. et al., *Guide pour le développement d'un plan institutionnel d'intervention et de support en matière d'aide psycho-sociale aux étudiants-es du collège de l'Outaouais*, Hull, Collège de l'Outaouais, 1989, 12 p.

BERNIER, Brigitte, et al., *Approche pédagogiques et guides didactiques, Système de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage*, tome 2, Rimouski, Cégep de Rimouski, 1989, 120 p.

BERTRAND, YVES, *Les modèles éducationnels*, Montréal, Université de Montréal, Service pédagogique, Montréal 1979, 72 p.

BERTRAND, Yves, VALOIS, Paul, *Les options en éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, MEC, 1982, 190 p.

BLAIN, Luc, *Recherche-intervention auprès des élèves de 16-18 ans commençant la première session au cégep dans le programme des sciences humaines*, Joliette, mars 1988.

BLOUIN, Yves, "L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation: propositions pour années 90", *Pédagogie collégiale*, vol. 2, nº 4, mai 1989, p. 25-31.

BORDELEAU, H.P. et al., *Répertoire des outils d'intervention dans les difficultés d'apprentissage*, Québec, DGEC, juin 1980, 728 p.

BREAULT, René et al., *Premier rapport du comité de l'aide à l'apprentissage* , Québec, Collège de Limoilou, déc.1989.

BREAULT, René, VILLENEUVE, Yvon, VINCENT, Michel, *L'aide à l'apprentissage: vers un plan d'action concerté*, Québec, Collège de Limoilou.

BRETON, Lise, "La motivation d'apprentissage", *Prospectives*, vol. 3, nº 3, octobre 1987, p. 148.

BRIAND, J. M et al., *Le développement de la pensée formelle par le méthodes Logos et BBGA*, Service de recherche et d'expérimentation, Rimouski, Cégep de Rimouski, 1986.

BRIAND, Joseph-Marie, *Système de dépistage: système de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage*, Rimouski, Cégep de Rimouski, juin 1987.

BRUNET, Andrée, QUESNEL, Robert, *Le tutorat centré sur la personne*, Sainte-Thérèse, Collège Lionel-Groulx, septembre1987.

BRUNET,Andrée, QUESNEL, Robert, *L'approche tutorale: une revalorisation du professeur comme formateur*, Sainte-Thérèse, Collège Lionel-Groulx, mai 1988.

CHECKLAND, Peter, *Systems Thinking, systems practice*, Chichester, John Wiley & Sons, 1982.

CHOQUETTE, Laurent, "Les cours de service dans un programme", *Pédagogie collégiale*, vol. 3, nº 4, avril 1990, p. 24-25.

CLAUX, Roger, GÉLINAS, Arthur, *Pour un renouvellement de la systémique: systèmes souples, changement émergent et recherche-action*, série de six vidéogrammes couleur, Montréal, Agence d'Arc inc., 1982.

CLAUX, Roger, GÉLINAS, Arthur, *Systémique et résolution de problèmes selon la méthode des systèmes souples*, guide d'utilisation, Montréal, Agence d'Arc inc., 1982, 60 p.

COLLERETTE, Pierre, DELISLE, Gilles, *Le changement planifié, Une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels*, Montréal, Agence d'Arc inc,1984, 213 p.

COMTE, Paul, MICHAUD, Gérald, *Le "MASTERY LEARNING": une voie pour l'apprentissage et la réussite*, Verdun, cégep André-Laurendeau, 1989.

Conseil des collèges, *Enseigner aujourd'hui au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement au collégial*, rapport 86-87, Québec, janvier 1987.

Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial*, rapport 87-88, Québec, juin 1988.

Conseil supérieur de l'éducation, *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, Québec, 14 décembre 1989.

Conseil supérieur de l'éducation, *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, rapport 83-84, Québec, 1984.

COTÉ, Pierre, *Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial*, Québec, coll. études et réflexions sur l'enseignement collégial,1985.

COTÉ, R. L., *Psychologie de l'apprentissage et de l'enseignement*, Chicoutimi, Gaétan Morin, 1987, 287 p.

CROTEAU, Marcellin, "L'écriture comme moyen d'apprentissage", *Pédagogie collégiale*, vol. 2, nº 2, déc. 1988, p. 21-23.

D'AMOUR, Cécile, *Formation fondamentale: orientations et plan d'action*, Montréal, Collège Ahuntsic, 1988.

D'AMOUR, Cécile et al., *Plan d'aide à la réussite*, Montréal, cégep Ahuntsic, 23 mai 1989.

D'HAINAULT, Louis, *Des fins aux objectifs de l'éducation: un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Bruxelles, Labor, 1983, 491 p.

DALLAIRE, Lise, "Le MASTERY LEARNING, un modèle pédagogique subversif", *Pédagogie collégiale*, nº pilote, juin 1987, p.12-13.

DE KETELE, Jean-Marie, "Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur: les facteurs de réussite", *Vie pédagogique*, nº 66, avril 1990, p. 4-8.

DE KETELE, Jean-Marie, *Méthodologie de l'observation*, Montréal, Renouveau pédagogique, 1989.

De LORIMIER, Jacques "Différencier la pédagogie au cégep", *Pédagogie collégiale*, vol. 1, nº 2, janvier 1988, p. 14-18.

DENIS, Guy, "L'analyse locale des programmes: un cul-de-sac", *Prospectives*, décembre 1978, p. 196-207.

DÉSILETS, Jean, ROY, Daniel, *La méthode LOGOS, un virage pédagogique*, Rimouski, cégep de Rimouski, 1988.

DESJARDINS, L., TOURNIER, M., *Rapport entre la langue et les apprentissages au niveau collégial*, Montréal, cegep de Maisonneuve, 1980, 44 p.

DESJARDINS, Louise, "Les handicapés de l'écriture: expérimentation d'un service individualisé en français écrit", *Prospectives*, vol. 21, nos 2-3-4, avril-oct-déc. 1985, p. 91-96.

DESROCHES, Jean-Marie, GIROUARD, Paul-André, "Le point sur le programme d'encadrement en sciences de la nature", *Carrefour pédagogique*, Drummondville, Collège de Drummondville, p. 4-5.

DESROSIERS-SABBATH, R., *Comment enseigner les concepts. Vers un système de modèles d'enseignement*, Québec, P.U.Q., 1984.

DÉSY, Jocelyne, *L'aide aux étudiants sous-préparés: le rôle des professeurs dans un centre d'apprentissage*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, juin 1987.

DÉSY, Jocelyne, *Projet d'implantation d'un centre d'aide à l'apprentissage*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, mai 1988.

DGEC, *Statistiques et indicateurs: regard sur le collégial*, Québec,1989.

DIONNE, Bernard, *Réussir au cégep*, Montréal, Etudes vivantes, 1990.

DORAIS, Sophie, "Réflexion en six temps sur l'approche-programme", *Pédagogie collégiale*, vol. 4, nº 1, sept. 1990, p. 37-41.

DUCHARME, Robert, *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants, problématique et interventions*, Montréal, Fédération des cegeps, 1989, 70 p.

DUFRESNE, Jacques, "Etudiants ou consommateurs", *La Presse*, samedi 10 mars 1990, p. 5.

DUFONT, Pierrette, *Inventaire de développement professionnel*, Adaptation française de Donald &. Super et collaborateurs, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation,1982.

ÉTHIER, Gérard, *La gestion de d'excellence en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1989, 360 p.

FALARDEAU, Isabelle et al., *Intégration aux études collégiales, Analyse de facteurs reliés au rendement scolaire*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1988, 96 p.

Fédération des cégeps, *Cadre de référence pour les concepts de programme, approche-programme, gestion des programmes*, Québec, Commission des affaires pédagogiques, juin 1988.

Fédération des cégeps, *Le cheminement scolaire des étudiantes et étudiants*, Commission des affaires pédagogiques, novembre 1989, 241 p.

Fédération des cégeps, *Recommandation d'ordre pédagogique adoptées à la commission des affaires pédagogiques le 30 novembre 1989 et formulées par le comité. sur le cheminement scolaire de la C.A.P.*, Commission des affaires pédagogiques, 21 décembre 1989.

FORCIER, Paul, "L'homme qui plantait des arbres ou le plus beau métier du monde", *Pédagogie collégiale*, vol. 2, nº 4, mai 1989, p. 44-46.

FORGET, Francine, "Augmenter le taux de réussite au collégial, comment?", *Cégepropos*, vol. 19, nº 2, nov. 1989, p. 11-12.

FRÉCHETTE, Louise, "L'aide à la réussite: par-delà les oppositions", *Pédagogie collégiale*, vol. 3, nº 2, déc. 1989, p. 5-6.

FRÉCHETTE, Louise, *Rapport final portant sur le étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au collège Ahuntsic*, Montréal, collège Ahuntsic, mai 1987, 223 p.

FRECHETTE, Louise, *Répertoire d'interventions, recherches et études relatives à la question de l'aide à l'apprentissage*, Montréal, collège Ahuntsic, juin 1988.

GADBOIS, Louis, *La formation fondamentale*, documentation québecoise, Québec, CADRE, 1988.

GAETANT, Webster, "Un contenu à faire apprendre", *Pédagogie collégiale*, vol. 1, nº 3, mars 1988, p. 34-36.

GAUDREAU, Louis, *La FF: agent possible d'intégration de la formation au collégial*, rapport de recherche, projet institutionnel en FF, Saint-Félicien, Cégep de Saint-Félicien, juin 1984.

GAUDREAU, Louis, "Une approche départementale centrée sur l'élève et sa formation fondamentale: agent possible d'intégration de la formation au collégial", *Prospectives*, vol. 21, nºs 2-3-4, avril-octobre-décembre 1985, p. 120-128.

GAULIN, Jean-Guy, "La formation paradoxale...", *Cégepropos*, vol. 18, nº 5, avril 1989, p. 3.

GAUTHIER, Lucie, POULIN, Norman, *Savoir apprendre, avoir le vent dans les voiles sans toujours étudier à la planche* , Sherbrooke, éd. de l'Université de Sherbrooke, 1985, 293 p.

GINGRAS, Paul-Emile, LALIBERTÉ, Jacques, "Vingt ans de vie pédagogique collégiale", *Pédagogie collégiale*, vol. 1, nº 4, mai 1988, p. 28-34.

GOULET, Jean-Pierre, "L'approche-programme: quelques changements en perspective", *Pédagogie collégiale*, vol. 4, nº 2, déc.1990, p. 6-9.

GOYETTE, Gabriel, LESSARD-HEBERT, Michelle, *La recherche action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Québec, Presses de l'Universté du Québec, 1987, 204 p.

GREGOIRE, R., TURCOTTE, G., DESSUREAULT, G., *Etude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de Cegep... ou l'autre Cegep*, Québec, coll. Etudes et réflexion sur l'enseignement collégial 1985-1986, déc.1985, 138 p.

HEIMAN, Maria, "Learning to Learn", *Educational Leardership*, vol. 43, nº 1, p 20-24.

HUBERMAN, A. M., MILES, M.B., *Analyse des données qualitatives*, Montréal, Renouveau pédagogique, 1989.

HUBERMAN, Hubert, *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*, Unesco BIE, 1973.

HUGON, M. et SEIBEL, C., *Recherches impliquées, Recherche-action: le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1988, 185 p.

INCHAUSPE, Paul, "Enseigner au cegep, qu'est-ce que cela veut dire", *Philosopher*, nº 10, 1990-91, p. 21-50.

JUNEAU, Jacques, "Approche-programme, approche humaine", *Cegepropos*, , vol.18 nº 4, mars 1989, p.8.

LACHAPELLE, Hélène, *L'incidence des cours d'appoint sur la réussite scolaire*, Drummondville, Collège de Drummondville, sept. 1989, 75 p.

L'aide à l'apprentissage: un pas de plus vers l'action, Actes du colloque tenu au Collège de Sherbrooke, Collège de Sherbrooke et collège de Bois-de-Boulogne, 2-3 mars 1989.

LALIBERTE , Jacques, *La formation fondamentale*, documentation américaine, Québec, DGEC, Cadre, 1984, 122 p.

LALIBERTE, Jacques, *Définition, actualité et pertinence du thème de la FF*, Baie-Comeau, Cégep de Baie-Comeau, 24 février 1988.

LAMARCHE, Jean et al., *Guide pour le développement d'un plan institutionnel d'intervention et de support en matière d'aide psychosociale aux étudiants-tes du Collège de l'Outaouais*, Hull, Collège de l'Outaouais, mai 1989.

LAMONDE, Jeanine, *La réussite scolaire au collégial*, Québec, Service de la recherche et du développement, DGEC, vol. 9, n° 7, mai 1984.

LANGEVIN, Louise, *L'aide à l'apprentissage, un pas de plus vers l'action: Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*, Montréal, collège de Bois-de-Boulogne, 1989, 92 p.

LAPIERRE, Ghislaine, "La technologie de l'éducation", *Thesaurus en bureautque*, vol. 1, nº 4, août 1988, p. 4-13.

LAPOINTE, Richard, *Enquête sur les problèmes vécus par les étudiants et les étudiantes du collège de l'Outaouais*, Hull, Collège de l'Outaouais, avril 1989, 35 p.

La réussite en tête, Actes du mini-colloque sur l'aide à l'apprentissage, Collège de Sherbrooke, 11 janvier 1989.

LAROCHE, Denis, *Profil scolaire des étudiants inscrits en électronique au collégial*, DGEC, SRAM, sept. 1988.

LAROSE, SIMON, ROY, ROLAND, *Intégration aux études collégiales, Évaluation quantitative du programme expérimenté à l'automne 1989*, Sainte-Foy, Cégep de Ste-foy, 1991, 32 p.

LAROSE, Simon, ROY, Roland, "L'AAA: du dépistage à l'intervention", *Pédagogie collégiale*, vol. 3, nº 3, février 1990, p.17-23.

LASNIER, Monique, *S'aider à mieux vivre ses études collégiales*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, juin 1987, 200 p.

LATRAVERSE, Paul, *Une problématique en milieu collégial: repérer et aider des étudiants en difficulté d'apprentissage*, Shawinigan, Collège de Shawinigan, 1987.

LAURENDEAU, Guy, "La formation fondamentale", *Thesaurus en bureautique*, vol. 1, nº 4, août 1988, p. 14-28.

LAVOIE, Hélène, *Le tutorat par les pairs*, Québec, D.E.G.E.C., 1988.

LAVOIE, Hélène, "Echecs et abandons: les actions des collèges", *Cégepropos*, nº 110, nov. 1987, p. 1.

LAVOIE, Hélène, *Les échecs et les abandons au collégial*, Québec, DGEC, nov. 1987.

LEDUC, PIERRE, "De l'application des grilles de cours à la gestion des programmes", *Pédagogie collégiale*, vol. 1, nº 3 mars 1988, p. 31-33.

LESSARD-HEBERT, Michelle et al., *Recherche qualitative: fondements pratiques*, Montréal, Agence d'Arc inc., 1990, 180 p.

LEVESQUE, R. et POIRIER, M., *Définition d'une approche globale d'aide à l'apprentissage au cégep de Hauterive*, Hauterive, Cégep de Hauterive, 1982, 60 p.

MATTEAU, Paul, "Le MASTERY LEARNING: une stratégie intégratrice", *Pédagogie collégiale*, vol. 2, nº 1, oct. 1988, p. 14-17.

MEIRIEU, Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, E.S.F., 1987, 163 p.

MEIRIEU, Philippe, *L'école, mode d'emploi: des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*, Paris, E.S.F., 1986.

MIGUE, Jean-Luc, MARCEAU, Richard, *Le monopole public de l'éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1989, 195 p.

MINTZBERG, Henry, *Le pouvoir dans les organisations*, Paris, ed. d'Organisation, Montréal, Agence d'Arc inc., 1986, 678 p.

MORIN, Bernard, "L'approche-programme: qu'est-ce que c'est?", *Cegepropos*, vol. 18, nº 4, mars 1989, p. 7.

MORIN, Bernard, "Programme d'études et compétence des étudiants", *Pédagogie collégiale*, vol. 2, nº 4, mai 1989, p. 32-37.

MORIN, Bernard, "Les programmes d'études et la formation fondamentale", *Pédagogie collégiale*, vol. 2, nº 1, oct. 1988, p. 38-42.

MORIN, Jean-Yves, *Rapport préliminaire sur une expérimentation pédagogique basée sur le MASTERY LEARNING portant sur un groupe de sciences humaines sans mathématiques*, Shawinigan, Cégep de Shawinigan, 1988.

OUELLET, André, "Besoin d'une approche systémique en évaluation", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 5, nº 2, printemps 1979, p. 271-279.

OUELLET, André, *Processus de recheche, Une approche systémique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1981, 268 p.

PELLETIER, Jacques, *Pédagogie concertée et habiletés d'écriture*, document inédit, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, janvier 1989, 37 p.

PELLETIER, Jacques, *Formation intellectuelle de base et habiletés d'écriture*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, 1990, 218 p.

POIRIER, Colette, *Etude: la dynamique de la relation pédagogique*, Montréal, Université de Montréal, 1985.

POTTER, Carol, *L'effet d'un cours crédité de techniques de l'apprentissage sur le rendement scolaire de l'étudiant au collégial sur le taux d'abandons et sur le concept de soi*, Montréal, collège Dawson, 1990, 29 p.

PROST, Antoine, *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, 224 p.

PROULX, Jean, *Aide à l'apprentissage: un modèle systémique d'intervention*, tome I, Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières, 1989.

REID, Philippe, PARADIS, Jean-Hugues, *Le JAFF et la formation fondamentale: évaluation de sa pertinence comme instrument de mesure*, Québec, cégep François-Xavier-Garneau, juin 1989.

RHÉAUME, Denis, OUELLETTE, Sylvie, *Questionnaire LG-3*, guide d'utilisation, Québec, MEQ, DGEC, 1981.

RIOUX, Bernard, "Electrotechnique: projet départemental d'encadrement des nouveaux élèves", *Carrefour pédagogique*, Collège de Drummondville, p. 8-9.

ROBERT, Michèle et al., *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, Paris, Edisem, 1988, 420 p.

ROOSEN, A., BASTIN, G., *L'école malade de l'échec*, Bruxelles, De Boeck, 1990, 143 p.

ROY, CLAUDE, "L'approche-programme: dans les départements d'abord", *Pédagogie collégiale*, vol. 3, nº 4, avril 1990, p. 32-34.

SAINT-LOUIS, Sylvie et VIGNEAULT, Marcel, *L'aide à l'apprentissage., Rapport de nos travaux et réflexions*, Laval, cégep Montmorency, août 1987, 79 p.

SAINT-ONGE, Michel, "Les élèves disposent-ils toujours des informations nécessaires à la compréhension?", *Pédagogie collégiale*, vol. 2, nº 4, mai 1989, p. 20-23.

SAINT-ONGE, Michel, "En quoi ma discipline contribue-t-elle à la formation fondamentale?", *Pédagogie collégiale*, vol. 3, nº 1, sept. 1989, p. 32-36.

SAINT-ONGE, Michel, "Les matières scolaires peuvent-elles intéresser les élèves?", *Pédagogie collégiale*, vol. 1, nº 1, oct. 87, p. 16-18.

SAINT-ONGE, Michel, "Moi j'enseigne, mais eux, apprennent- ils?", *Pédagogie collégiale*, vol. 1, nº 1, oct. 1987, p. 13-15.

SAINT-ONGE, Michel, "Suffit-il d'écouter pour apprendre... et de parler pour enseigner?", *Pédagogie collégiale*, vol. 2, nº 2, déc. 1988, p. 17-20.

SAINT-ONGE, Michel, "La tâche des élèves se limite-t-elle à l'enregistrement d'information?", *Pédagogie collégiale*, vol. 1, nº 3, mars 1988, p. 13-16.

SAINT-ONGE, Michel,"Toute personne sachant écrire est-elle habile à prendre des notes?", *Pédagogie collégiale*, vol. 2, nº 3, mars 1989, p. 15-18.

SAINT-ONGE, Michel, "Les élèves ont-ils vraiment besoin des professeurs?", *Pédagogie collégiale*, vol. 3, nº 2, déc. 1989, p. 9-13.

SAINT-ONGE, Michel, "Suffirait-il d'entendre parler de natation pour se jeter à la mer ... sans se noyer?", *Pédagogie collégiale*, vol. 3, nº 4, avril 1990, p. 15-19.

SAINT-ONGE, Michel, "Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?" *Développer ses compétences*, 10e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Québec, 30-31 mai, 1er juin 1990, atelier 5.2.

Service régional d'admission du Montréal métropolitain, *Rapport annuel 1988-1989*, Montréal, 1989.

SOULARD, Jean-Claude, "Approche-programme ou approche-programmée", *Bactériel*, nº 1, automne 1990-hiver 1991, p. 14-16.

SOULARD, Jean-Claude, *Programme pilote (300.09), rapport synthèse*, Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières, 10 mai 1990, 52 p.

STARNES, Christine, *Intervention d'office: augmenter la réussite des étudiants durant leur premier semestre*, Sainte-Anne-de-Bellevue, John Abbott College, juin 1989.

Statistiques et indicateurs: regard sur le collégial, DGEC, Gouvernement du Québec, 3e trimestre 1989.

THIRIART, Philippe, "L'aide à l'apprentissage: pour qui?", *Cégepropos*, mars 1989, vol. 18, nº 4, p. 10-11.

TERRILL, Ronald, *L'abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*, SRAM, janvier 1988.

TERRIL, Ronald, *Examen comparatif des profils de réussite des cohortes étudiantes antérieures et suggestions pour le système de dépistage*, DEFI, communiqué nº 12, septembre 1989.

TOURNIER, Michèle, Typologie des formules pédagogiques, Montréal, cégep de Maisonneuve, éd. Griffon d'Argile inc.,1981.

TURCOTTE, André et al., *L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage*, Fédération des cégeps, Commission des affaires pédagogiques, hiver 1985, 54 p.

TURGEON, Diane, "Développer la pensée formelle: de la théorie à la pratique", *Pédagogie collégiale*, vol 1, nº 3, mars 1988, p. 18-23.

WATZLAWICK, Paul, *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil, "Points", nº 130, 1975, 189 p.

WATZLAWICK, Paul, *La réalité de la réalité*, Paris, Seuil, "Points", nº 162, 1978, 229 p.

WATZLAWICK, Paul, *L'invention de la réalité, contributions au constructivisme*, Paris, Seuil, 1988, 375 p.

Annexes

Annexe I

Echantillon 1989-90

Description de la clientèle

L'échantillon est composé de 276 étudiant-e-s de première année à temps plein à la session automne 1989 au Collège de Sherbrooke. La clientèle est répartie selon le tableau suivant:

Programme	Groupe	Taux de diplomation	Cote SRAM - 65 %	Échantillon	Population
T. génie civil	2112 2113	35,0	55,0	24	33
Electrot.	2116	54,9	21,0	21	31
T. syst. ord.	2119	54,3	18,0	10	15
Sc. hum. (péd. conc.)	3102 3104	37,3	65,0	47	95
Sc. hum. (sans math)	3110 3111	37,3	65,0	37	152
T. ed. sp.	3121	55,0	52,0	23	53
T. adm.	4108 4110	36,0	37,0	49	244
T. bureau	4114 4115	41,6	59,0	15	29
Arts plast.	5101	13,8	44,0	15	29
Graphisme	5105	35,5	34,0	17	36
Lettres	6102	25,3	5,0	18	40
		cohorte 82	cohorte 86	cohorte 89	cohorte 89

Annexe II

Correspondance: typologie/réussite clientèle automne 89

Nombre de cours non-réussis (E-AB-I)

Type	IDP	TRAC	SRAM	N-étud.	0	1	2	3 +
1	a	a	+	33	28 85%	3 9%	2 6%	0 0%
2	a	b	+	25	17 68%	7 28%	1 4%	0 0%
3	a	c	+	9	7 78%	1 11%	0 0%	1 11%
4	b	a	+	18	12 67%	4 22%	1 6%	1 6%
5	b	b	+	31	17 55%	6 19%	5 16%	3 10%
6	b	c	+	18	7 39%	2 11%	4 22%	5 28%
7	c	a	+	9	9 100%	0 0%	0 0%	0 0%
8	c	b	+	19	12 63%	6 32%	1 5%	0 0%
9	c	c	+	17	8 47%	6 35%	2 12%	1 6%
10	a	a	-	6	3 50%	0 0%	2 33%	1 17%
11	a	b	-	5	3 60%	0 0%	0 0%	2 40%
12	a	c	-	4	1 25%	0 0%	0 0%	3 75%
13	b	a	-	4	3 75%	1 25%	0 0%	0 0%
14	b	b	-	9	5 56%	2 22%	2 22%	0 0%
15	b	c	-	10	3 30%	4 40%	2 20%	1 10%
16	c	a	-	8	4 50%	3 38%	1 13%	0 0%
17	c	b	-	7	4 57%	1 14%	2 29%	0 0%
18	c	c	-	18	6 33%	5 28%	0 0%	7 39%
	total			250	149 60%	51 20%	25 10%	25 10%

Annexe III

Les résultats scolaires et les types clientèle automne 89

Types	Nombre de types	Moyenne 80%	Moyenne 70%	Moyenne 60%	50% + 50% -	69% -	%	% d'étudiant-e-s. ayant réussi tous les cours
1	33	11	17	4	0	4/33		85%
2	25	3	16	6	0	6/25		68%
3	9	1	6	1	1	2/9		78%
4	18	4	8	5	1	6/18		67%
5	31	1	19	7	4	11/31		55%
6	18	2	3	8	5	13/18	72%	39%
7	9	0	9	0	0	0/9		100%
8	19	1	10	8	0	8/19	42%	63%
9	17	1	9	4	3	7/17	41%	47%
10	6	1	2	2	1	3/6	50%	50%
11	5	0	3	0	2	2/5	40%	60%
12	4	0	0	1	3	4/4	100	25%
13	4	1	3	0	0	0/4		75%
14	9	1	1	5	1	6/9	66%	56%
15	10	1	1	7	1	8/10	80%	30%
16	8	1	3	4	0	4/8	50%	50%
17	7	0	4	3	0	3/7	42%	57%
18	18	1	5	5	7	12/18	66%	33%

Annexe IV

Clientèle à risques 1989-90

Groupes	N. étud. Moyenne en bas de 69%	%	N. étud. moyenne en bas de 59%	N. étud. selon le type à risques	%
T. génie civil	4/13	30%	2/13	8/11	72%
T. génie civil	6/11	54%	1/11	6/11	54%
Électrot..	7/18	38%	1/11	5/18	34%
T. syst. ord.	2/10	20%	1/10	2/10	20%
Sc. hum.	16/24	66%	3/24	15/24	62%
(péd. conc.)	7/22	31%	3/22	11/22	50%
Sc. hum.	9/15	60%	2/15	5/10	50%
(sans math)	8/21	38%	0/21	11/17	64%
T. ed. sp.	17/22	77%	7/22	10/22	45%
T. adm.	6/24	25%	1/24	5/20	25%
T. adm.	5/23	21%	3/23	6/22	27%
T. bureau	2/8	25%	0/8	3/8	37%
T. bureau	2/7	28%	1/7	0/7	0
Arts plast.	4/15	26%	2/15	3/15	20%
Graphisme	4/17	23%	2/17	4/17	23%
Lettres	11/18	61%	4/18	3/17	17%

Annexe V

Relevé des difficultés de la clientèle dans les programmes choisis 1989-90

Programmes	TRAC - Difficultés relevées (cote c)	IDP- Difficultés relevées (cote c)
T. génie civil	Anxiété aux examens: 17/24 Stratégies d'études: -prép. aux examens 9/24 - recours au prof.: 10/24 qualité de l'attention: 9/24 Entraide: 8/24 Motivation: 9/24	Planif. de carrière: 8/22 Prise de décisions: 12/22 Information prof.: 13/22
Sc. humaines	Motivation: 22/74 Anxiété aux ex.: 21/74 Recours au prof.: 22/74 Stratégies d'études: - prép. aux examens: 27/74 - entraide: 34/74 - qualité de l'attention: 29/74	Plan. de carrière: 35/75 Explor. de carrière: 30/75 Prise de décisions: 32/75 Inform. prof.: 31/75
T. éd. spéc.	Anxiété aux examens: 12/23 Réaction à l'anxiété: 9/23 Stratégies d'tudes: - prép. aux examens: 9/23 - recours au prof.: 11/23 Motivation: 7/23	Prise de décisions: 8/22 Inform. prof.: 6/22

Annexe VI

ANALYSE DE LA CLIENTELE
Octobre 1990

Groupe expérimental en *sciences humaines*

Etudiante	Difficultés identifiées par TRAC	Diff. ident. par IDP	Diff. ident. par les entrevues	Difficultés retenues	Ateliers	Résultat scol.	Type à risques oui ou non
SRAM 86	RA-PE-QA-RP-PAE	aucune	orientation, motivation - PAE - PE	motivation, ensuite orientation	MOT. PAE MODES APPR.	moyen	type 3 avec une motivation assurée, les études devraient s'ensuivre
SRAM 72	CM	aucune	entraînement au travail	démarche personnelle	aucun	moyen	type 1 non si travail
SRAM 59	RA-AE-RP-E-CF-PAE	PC-E-PD	exploration de carrière motivation	exploration motivation, ensuite RA-AE	OR (orientation) MOT.	moyen	type 18 oui
SRAM 74	RA-RP-E-CM-PAE	aucune	PAE STR. APPR.	Stratégies d'étude PAE	MODES PAE	moyen faible	type 3 oui, si entraînement au travail
SRAM 65	QA-CF-CM	IP	orientation	orientation	OR	faible moyen	type 5 ? (armée ?)
SRAM 71	CM	aucune	en période d'adaptation	se maintient	aucun	bon	type 1 non

Cette analyse ne présente que les 6 premiers cas à titre d'exemple.

ANALYSE DE LA CLIENTELE
Janvier 1991

Groupe expérimental en *sciences humaines*

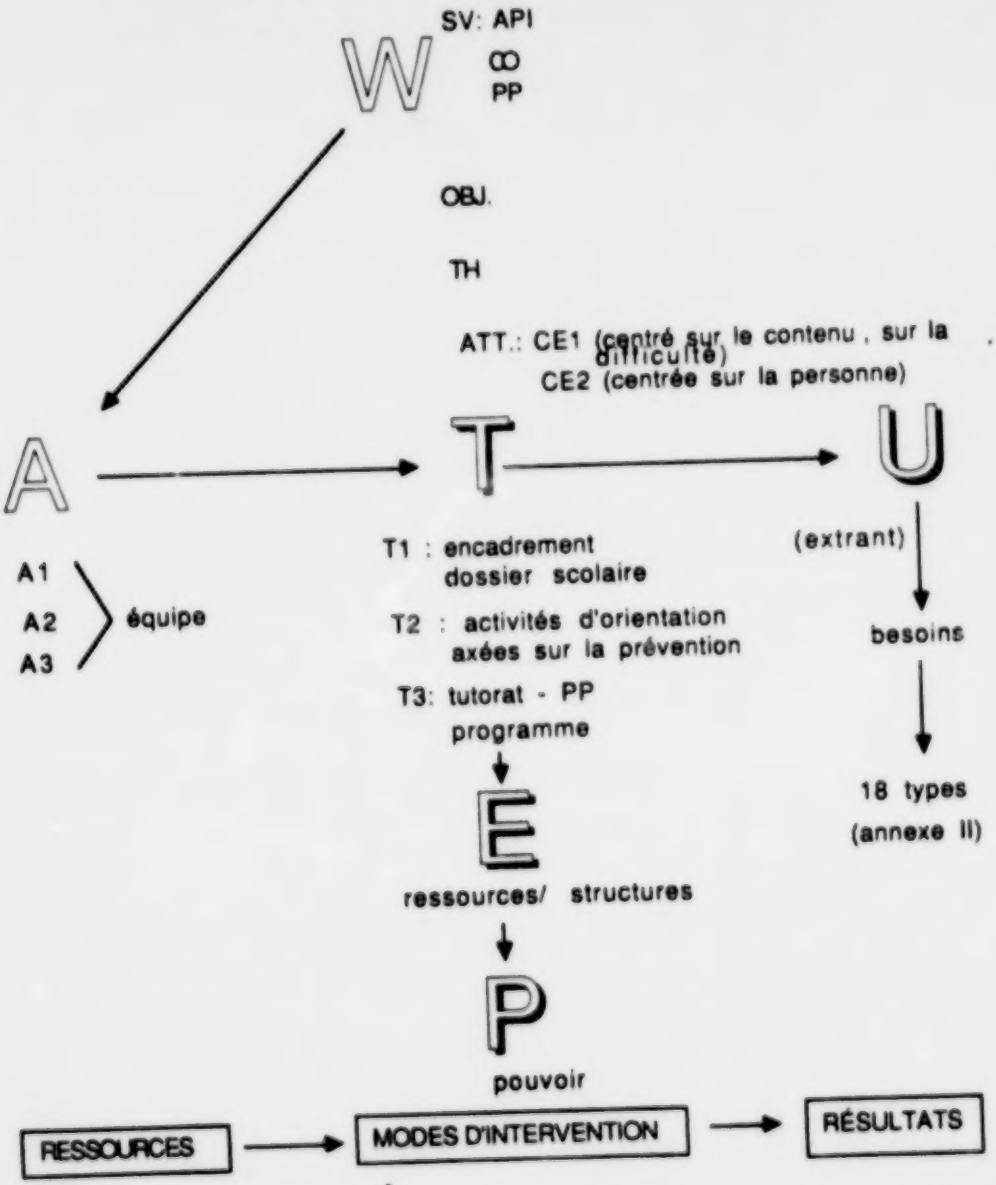
Etudiante	Type à risques oui ou non	Difficultés retenues	Ateliers prévus	Ateliers réalisés	Résultat scolaire prévu.	Résultats scolaires session 90-3	ABER
SRAM 86	type 3 avec une motivation assurée, les études devraient s'ensuivre	motivation, ensuite orientation	MOT. PAE MODES APPR.	6 ateliers MOT	moyen	FR 74 PH 82 PSY 81 HIS 90 GEO 78 ANT 80	
SRAM 72	type 1 non si travail	démarche personnelle	aucun		moyen	FR 35 PH 64 PSY 80 HIS 73 GEO 45 ANT 75	2 E 1 AB
SRAM 59	type 18 oui	exploration motivation, ensuite RA-AE	OR (orientation) MOT.	2 ateliers OR veut s'inscrire en Ed sp.	moyen	FR 69 PH 49 PSY 66 HIS 78 GEO 75 ANT 68	1 E 1 AB
SRAM 74	type 3 oui, si entraînement au travail	Stratégies d'étude PAE	STR. APPR. PAE	1 atelier STR. APPR. 3 ann. de rendez-vous	moyen faible	FR 53 PH 51 PSY - HIS 70 GEO 62 ANT 80	2 E

SRAM 65	type 5 ?	orienta-tion	OR	a refusé l'atelier d'OR s'est désisté	faible moyen	FR PH PSY HIS GEO ANT Ed. PH: 89	AB
SRAM 71	type 1 non	se maintient	aucun		bon	FR 75 PH - PSY 80 HIS 71 GEO 70 ANT -	

Cette analyse des résultats ne présente que 6 étudiant-e-s à titre d'exemple. Dans cette analyse, il est intéressant de constater le rendement de la typologie et des résultats scolaires prévus et effectifs.

Annexe VII

Variables de la méthodologie des systèmes souples



Annexe VIII

Paradigmes

Paradigme de la recherche:
P1

- Systémique

Paradigme du modèle:
P2

- Humaniste

Paradigme des interventions:
P3

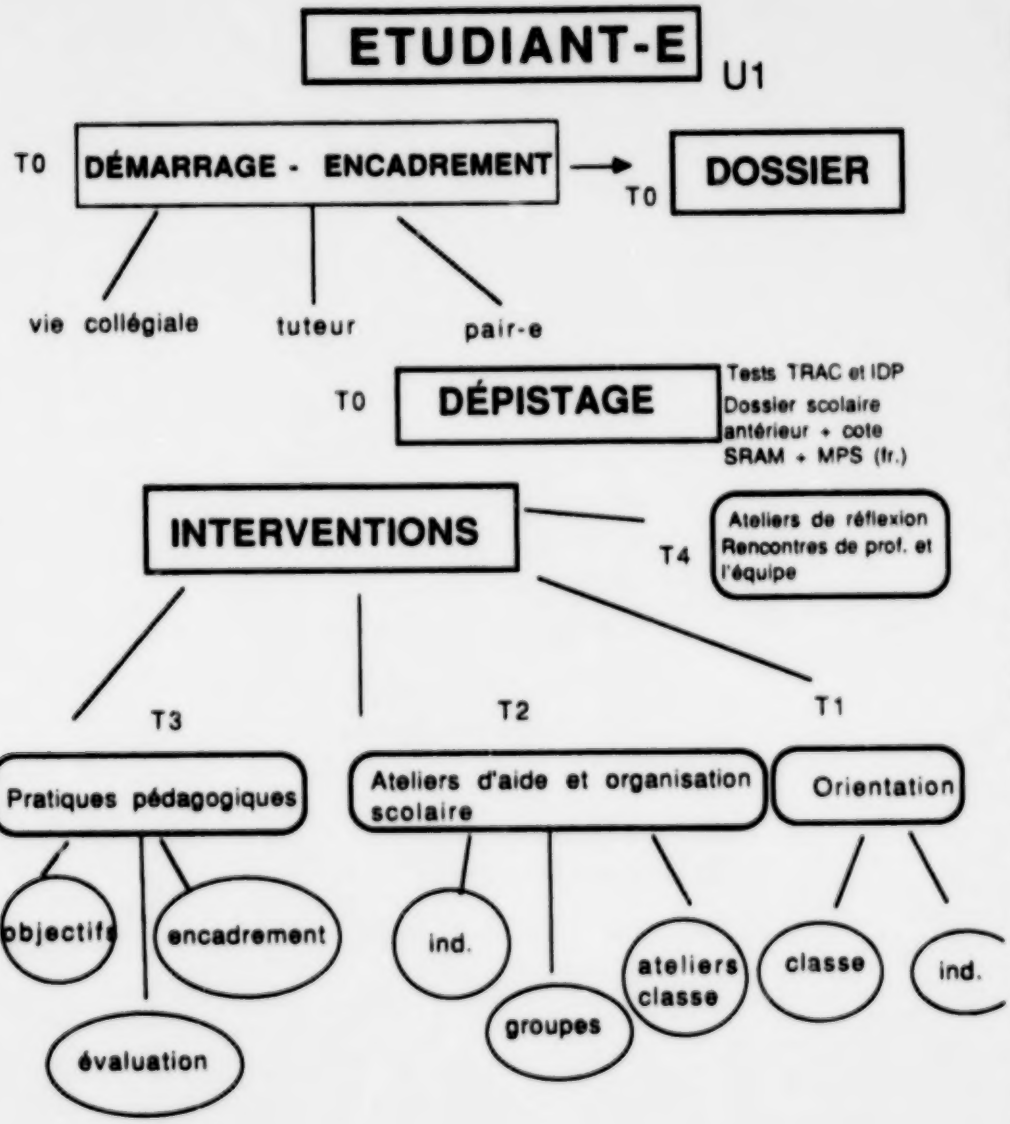
- Globaliste

Modèle théorique

CHECKLAND - MSS	OUELLET
1. Situation problématique	le perceptif
2. Situation problématique exprimée (structures-processus-climat)	
3. Systèmes - énoncés de base	le rationnel
4. Modèles - AUTWEP - variables W : orientation/perception du monde T: intrants --->activités ---> extrants U: ceux qui bénéficient des extrants A: agents de transformation E: les acquis/contraintes du système P : propriétaires- ceux qui ont le pouvoir	
5. Modèle + perceptions 6. Changements désirables 7. Action	le fonctionnel

Annexe IX

Schéma d'interventions I



Annexe X

Interventions
Premier modèle

Le modèle général se spécifie par les interventions suivantes ordonnées selon les besoins identifiés, les objectifs poursuivis, la clientèle visée, la description de l'intervention, l'organisation de l'intervention, les responsables de l'intervention, les facteurs de réussite sur lesquels joue l'intervention décrite, le cadre de référence s'il y a lieu.

Intervention (T_0)	**DOSSIER**
Description de l'intervention	Informations sur les résultats scolaires, les tests TRAC et IDP, les acquis du sec., etc.
Besoins identifiés	Connaissance de la clientèle
Objectifs poursuivis	Continuité scolaire et personnelle
Clientèle visée	Groupes SC. HUM. & T. ED. SP.
Organisation	Bureau de la coordination du programme
Responsabilités	Equipe pour la fabrication du dossier Equipe et les professeur-e-s
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Intervention (T_0)	**JOURNÉE-DÉMARRAGE**
Description de l'intervention	Remplir le dossier, "tutorer" étudiant-e/professeur-e, étudiant-e/étudiant-e, faire passer les tests, expliquer les objectifs du programme (feuillet d'information), initier à la vie collégiale, présenter les services et l'équipe, etc.
Besoins identifiés	Arrimage sec./coll.
Objectifs poursuivis	Adapter la clientèle à la vie collégiale et faciliter l'encadrement scolaire.
Clientèle visée	Groupes SC. HUM. & T. ED. SP.
Organisation	Journée au début de la session
Responsabilités	Equipe et les professeur-e-s
Facteurs de réussite	indirect-immédiat, indirect-antérieur

Intervention (T_0)	**DÉPISTAGE**
Description de l'intervention	Etude du dossier, résultats aux tests, première évaluation, typologie.
Besoins identifiés	Connaissance de la clientèle à risques
Objectifs poursuivis	Identification des diffcultés, viser l'action adéquate
Clientèle visée	Groupes SC. HUM. & T. ED. SP.
Organisation	Journée-démarrage, rencontre de professeur-e-s, circulation des feuillets d'information
Responsabilités	Equipe et les professeur-e-s
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Intervention (T_0)	**TUTORAT**
Description de l'intervention	Chaque étudiant-e a un tuteur ou un professeur-guide ou une professeure-guide qui l'accompagne dans son cheminement scolaire et affectif.
Besoins identifiés	Suivi et personnalisation
Objectifs poursuivis	Assurer le suivi scolaire et affectif
Clientèle visée	Groupes SC. HUM. & T. ED. SP.
Organisation	Chaque tuteur a le dossier de son étudiant-e.
Responsabilités	Tuteur
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Intervention (T_0)	**TUTORAT PAR LES PAIR-E-S**
Description de l'intervention	Chaque nouvelle étudiante ou nouveau étudiant est pairé-e avec un-e étudiant-e de deuxième année qui l'aide à s'intégrer à la vie collégiale lors de la journée-démarrage.
Besoins identifiés	Arrimage sec./coll.
Objectifs poursuivis	Intégrer la clientèle de première session.
Clientèle visée	Groupes SC. HUM. & T. ED. SP. et 2 groupes de 2e année des mêmes programmes
Organisation	Lors de la journée-démarrage
Responsabilités	Equipe, professeur-e-s, les 2 groupes de 2e année
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Interventions (T_1 - T_2 - T_3)	**RENCONTRES-ÉVALUATION**
Description de l'intervention	Rencontres de l'équipe et de l'équipe professorale pour évaluation du dossier des étudiant-e-s: rétro-action sur attitudes scolaires et comportements (CO), résultats scolaires, résultats des tests, dépistage, connaissance de l'étudiant-e.
Besoins identifiés	Connaissance de la clientèle
Objectifs poursuivis	Etablir des échanges sur le dossier
Clientèle visée	Toute la clientèle
Organisation	Rencontre mensuelle
Responsabilités	Equipe, professeur-e-s.
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Interventions (T_2 - T_3)	**RENCONTRES-INFORMATION**
Description de l'intervention	Rencontres de l'équipe (le représentant de l'aide pédagogique individuelle et la représentante des professeur-e-s) et de l'équipe professorale pour information sur les ateliers d'aide, sur la politique d'abandon
Besoins identifiés	Besoin d'une communication plus suivie entre API et prof.
Objectifs poursuivis	Etablir des échanges sur le programme de cours de l'étudiant-e et sur les ateliers d'aide.
Clientèle visée	L'étudiant-e en difficultés de programme ou de réussite d'un cours
Organisation	Une rencontre préparatoire entre le 10 et le 15 sept.
Responsabilités	Equipe (API, prof.) , professeur-e-s.
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Intervention (T_4)	**RENCONTRES-FORMATION**
Description de l'intervention	Rencontres de la représentante des professeur-e-s et de l'équipe professorale pour réflexion sur les ateliers d'aide, sur les objectifs du programme, sur les modes d'apprentissage, sur les modes d'évaluation, sur les conditions d'apprentissage, sur les compétences à développer, etc.
Besoins identifiés	Mise en commun des pratiques pédagogiques
Objectifs poursuivis	Etablir des pratiques communes qui rendent compte d'objectifs de compétence définie.
Clientèle visée	Toute la clientèle
Organisation	Rencontres/ateliers périodiques
Responsabilités	La représentante des professeur-e-s et l'équipe professorale
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Interventions (T_3 -T_2)	**ATELIERS D'AIDE**
Description de l'intervention	Ateliers en sous-groupes ou ateliers individuels sur la motivation, l'entraide, les stratégies d'études, la préparation aux examens, etc.
Besoins identifiés	Incapacité de certain-e-s étudiant-e-s à organiser leurs stratégies d'apprentissage, absence de motivation intrinsèque, préparation inadéquate aux examens, etc.
Objectifs poursuivis	Apprendre à apprendre, développer des stratégies d'apprentissage efficaces, travailler la motivation intrinsèque.
Clientèle visée	Les étudiant-e-s qui manifestent ces difficultés
Organisation	Fabrication des ateliers selon les besoins par l'équipe, rencontre en sous-groupes organisée par l'équipe (API, prof.), rencontre individuelle et suivi évalué: contrat d'apprentissage, démarche auto-évaluée.
Responsabilités	La représentante des professeur-e-s , l'API, le tuteur de l'étudiant-e, le ou la professeur-e qui donne le cours
Facteur de réussite	direct-immédiat

Interventions (T_1)	**EXPOSÉS EN ORIENTATION**
Description de l'intervention	Exposés de la C.O. ou du ou de la professeur-e sur l'orientation de carrière.
Besoins identifiés	Se renseigner sur les écoles et professions, manque de connaissances sur les attitudes et méthodes à développer pour devenir efficace sur le marché du travail, manque de connaissances sur les caractéristiques à explorer dans une profession, manque d'utilisation ou de connaisances des ressources disponibles pour s'informer sur les programmes et les professions.
Objectifs poursuivis	Sensibiliser à l'importance de se renseigner sur les écoles et les professions, développer les qualités de la profession ou de l'orientation choisie, aider l'étudiant-e à explorer et à identifier les différentes caractéristiques d'une profession, renseigner l'étudiant-e sur les ressources disponibles et les services qui lui sont offerts en orientation et en information scolaire et professionnelle.
Clientèle visée	Le groupe SC. HUM. et le groupe T. ED. SP. pour certaines activités plus spécifiques au marché du travail en éducation scpécialisée.
Organisation	Cours de première session
Responsabilités	La conseillère en orientation et l'équipe professorale
Facteur de réussite	direct-immédiat

Interventions (T_1)	**ACTIVITÉS EN ORIENTATION**
Description de l'intervention	Visite d'études, visite de représentant-e-s universitaires ou du marché du travail, visite d'un ex-étudiant-e, visite d'un conseiller en main d'oeuvre, etc.

Besoins identifiés	Se renseigner sur les écoles et professions, manque de connaissances sur les attitudes et méthodes à développer pour devenir efficace sur le marché du travail, manque de connaissances sur les caractéristiques à explorer dans une profession, manque d'utilisation ou de connaissances des ressources disponibles pour s'informer sur les programmes et les professions.
Objectifs poursuivis	Sensibiliser à l'importance de se renseigner sur les écoles et les professions, développer les qualités de la profession ou de l'orientation choisie, aider l'étudiant-e à explorer et à identifier les différentes caractéristiques d'une profession, renseigner l'étudiant-e sur les ressources disponibles et les services qui lui sont offerts en orientation et en information scolaire et professionnelle.
Clientèle visée	Le groupe SC. HUM. et le groupe T. ED. SP. en ce qui regarde le marché du travail immédiat.
Organisation	Cours de première session ou de deuxième session
Responsabilités	La conseillère en orientation et l'équipe professorale
Facteur de réussite	direct-immédiat

Interventions (T_1)	**EXERCICES EN ORIENTATION**
Description de l'intervention	Jeux de rôles, interview, travail de recherche, mises en situations, exercices sur la prise de décision, exposé de la C.O.
Besoins identifiés	Difficulté à prendre des décisions rationnelles y compris celles d'orientation, manque de connaissances sur la structure du marché du travail et sur les techniques à utiliser pour se procurer un emploi et le conserver.
Objectifs poursuivis	Faire connaître les éléments importants d'une prise de décision et l'application de ces notions dans sa carrière, faire connaître à l'étudiant-e les différentes professions reliées à son secteur ainsi que les exigences en termes de connaissances et de qualités personnelles
Clientèle visée	Le groupe SC. HUM. et le groupe T. ED. SP. en ce qui regarde le marché du travail immédiat.

Organisation	Cours de première session ou de deuxième session
Responsabilités	La conseillère en orientation et l'équipe professorale
Facteur de réussite	direct-immédiat

Interventions (T_1)	**SESSION D'INFORMATION EN ORIENTATION**
Description de l'intervention	Rencontre thématique sur les écoles et les professions.
Besoins identifiés	Manque d'utilisation ou de connaissances des ressources disponibles pour s'informer sur les programmes et les professions.
Objectifs poursuivis	Renseigner l'étudiant-e sur les ressources disponibles et les services qui lui sont offerts en orientation et en information scolaire et professionnelle.
Clientèle visée	Le groupe SC. HUM. et le groupe T. ED. SP. en ce qui regarde le marché du travail immédiat.
Organisation	Journée en novembre.
Responsabilités	La conseillère en orientation et le service en orientation.
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Interventions (T_1)	**SESSION INDIVIDUELLE EN ORIENTATION**
Description de l'intervention	Rencontre individuelle de l'étudiant-e avec la conseillère en orientation
Besoins identifies	Difficulté pour l'étudiant-e de cerner son champ d'intérêts.
Objectifs poursuivis	Aider l'étudiant-e à trouver son champ de créativité particulière.
Clientèle visée	L'étudiant-e qui manifeste des difficultés particulières dans son orientation.
Organisation	Rendez-vous avec la conseillère.
Responsabilités	La conseillère en orientation et le tuteur de l'étudiant-e en difficulté d'orientation et de motivation.
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Interventions (T_2)	**EXPOSÉ SUR L'ORGANISATION SCOLAIRE**
Description de l'intervention	Exposé de l'API en classe sur le régime pédagogique sur la responsabilité de l'étudiant-e face à son cheminement scolaire et sur les ateliers d'aide.
Besoins identifiés	Manque d'information sur le régime et les mesures d'aide.
Objectifs poursuivis	Aider l'étudiant-e à organiser son programme en le ou la responsabilisant face à ses études/travail.
Clientèle visée	Les 2 groupes
Organisation	Rencontre en classe au cours de la 2e semaine .
Responsabilités	L'API
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Interventions (T_2)	**RENCONTRE AVEC LES PARENTS**
Description de l'intervention	Réunion des parents avec l'API
Besoins identifiés	Manque d'information sur le régime collégial.
Objectifs poursuivis	Informer les parents sur la vie collégiale et ses exigences afin qu'ils puissent apporter un support plus adéquat à leurs jeunes.
Clientèle visée	Les 2 groupes
Organisation	Rencontre le soir au cours de la 3e semaine .
Responsabilités	L'API
Facteur de réussite	indirect-immédiat

Interventions (T_3)	**ENCADREMENT**
Description de l'intervention	Le dossier, le bulletin bi-sessionnel, les évaluations périodiques assurent en partie l'encadrement didactique; les ateliers d'aide, l'encadrement méthodologique; le tutorat, l'encadrement affectif.
Besoins identifiés	Suivi plus étroit; interactions dynamiques
Objectifs poursuivis	Assurer l'acquisition des apprentissages par un encadrement approprié.

Clientèle visée	Les 2 groupes
Organisation	Rencontres de l'équipe professorale avec les tuteurs et l'équipe.
Responsabilités	La représentante des professeur-e-s et l'équipe professorale.
Facteurs de réussite	indirect-immédiat, direct-immédiat

Interventions (T_3	**EVALUATION**
Description de l'intervention	Evaluation formative et sommative. Le bulletin bi-sessionnel, les exercies de correction et d'enrichissement.
Besoins identifiés	Maîtriser les apprentissages.
Objectifs poursuivis	Assurer l'acquisition des apprentissages par une évaluation favorisant la réussite.
Clientèle visée	Les 2 groupes
Organisation	Ateliers de formation et mise en commun des modes d'évaluation.
Responsabilités	La représentante des professeur-e-s et l'équipe professorale.
Facteur de réussite	direct-immédiat

Interventions (T_3	**ECRITURE ET AIDE**
Description de l'intervention	Capsules de français écrit et travaux écrits
Besoins identifiés	Créer l'attention langagière dans tous les cours
Objectifs poursuivis	Aider l'étudiant-e à rédiger ses travaux écrits avec des capsules grammaticales et orthographiques (kit d'écriture de J. PELLETIER, par exemple); faire écrire l'étudiant un minimum de pages par cours pour qu'il-elle se rende apte à une écriture adéquate et fonctionnelle.
Clientèle visée	Les 2 groupes
Organisation	Centre d'aide en français, rencontres avec le tuteur, consultations en français écrit, ateliers individuels.
Responsabilités	La représentante des professeur-e-s , l'équipe professorale., les responsables du Centre d'aide en français écrit.
Facteur de réussite	direct-immédiat

Annexe XI

Schémas d'ateliers

1. Ateliers d'aide en orientation

Exploration et information scolaire et professionnelle

Cet atelier vise à aider l'étudiant-e à explorer le monde scolaire et le monde des professions et à prendre une décision plus éclairée.

.

MODÉLISATION	Variables
I- Situation problématique	U: - toute clientèle qui veut connaître le monde scolaire et le monde des professions; - difficultés relevées: les étudiant-e-s connaissent mal la façon d'analyser des professions et des programmes de formation; - besoins identifiés: connaître les sources qui peuvent être utiles pour trouver l'information.

II- Modèle théorique	W: Objectifs généraux: faire connaître une manière d'analyser les professions et les programmes de formation; faire connaître les sources d'information possibles. Théories d'appui: les théories du choix vocationnel, typologie de HOLLAND. A: intervenants: conseiller-ère d'orientation ou d'information scolaire et professionnelle. E: contraintes/exigences: il faut que la personne qui anime l'atelier connaisse bien le système scolaire et la classification du monde du travail; qu'elle connaisse le fonctionnement d'un centre de documentation en information scolaire et professionnelle; les rencontres peuvent avoir lieu dans tout local permettant à l'étudiant-e d'écrire et d'échanger; cet atelier peut se faire en individuel, mais permettrait un partage d'expérience s'il était fait en groupe; P: l'étudiant-e volontaire qui désire connaître les sources d'information et faire les démarches nécessaires.

II- Modèle théorique (suite) Activités de transformation	T : activités de transformation établies par étapes: sous-obj. I: faire connaître les sources d'information que l'étudiant-e peut utiliser pour faire son choix d'orientation; - activité I: exposé du C.O. sur les principales sources d'information, visite du centre d'information scolaire et professionnelle;. sous-objectif II: présenter à l'étudiant-e la classification des programmes collégiaux et universitaires; - activité II: à partir des guides de l'enseignement collégial et universitaire, expliquer à l'étudiant-e la classification des programmes; sous-objectif III: aider l'étudiant-e à analyser une profession à partir de critères établis; - activité III: présenter un schéma d'analyse d'une profession; exercices qui permettent à l'étudiant-e d'analyser des professions qui l'attirent; sous-objectif IV: faire un retour sur les recherches des étudiant-e-s; - activité IV: chaque étudiant-e partage avec les autres ou avec la C.O. les résultats de sa recherche; - évaluation globale: questionnaire qui vérifie la compréhension des deux objectifs généraux. R: ressources: questionnaire d'évaluation, guide de l'enseignement collégial et universitaire, grille d'analyse d'une profession, centre d'information scolaire et professionnelle.
III - Solutions	E: - évaluation et suivi en classe: cet atelier devrait permettre à l'étudiant-e qui veut faire un choix d'orientation d'être plus éclairé-e sur le monde scolaire et sur le monde du travail; il-elle pourra aussi mieux faire le lien entre ses cours et leur utilité dans son programme éventuel ou sa future profession.

Prise de décision

Cet atelier vise à rendre l'étudiant-e plus habile à prendre des décisions.

MODÉLISATION	Variables
I- Situation problématique	U: toute clientèle de niveau collégial; - difficultés relevées: l'étudiant-e n'arrive pas à prendre une décision d'une façon rationnelle en tenant compte des critères importants; - besoins identifiés: besoin d'être aidé-e à prendre des décisions rationnelles.

II- Modèle théorique	W: Objectifs généraux: identifier des obstacles à la prise de décision; faire connaître une démarche rationnele de prise de décisions, amener l'étudiant-e à connaître ses critères personnels qui l'amèneront à prendre une décision d'orientation. Théories d'appui: théories du choix vocationnel et théorie de HOLLAND. A: intervenants: conseiller-ère d'orientation ou toute autre personne compétente dans le domaine. Ξ: contraintes/exigences: le cheminement doit se faire au rythme de l'étudiant-e; la réussite de cet atelier dépend de l'implication et du temps qu'y met l'étudiant-e; la réussite dépend aussi de la capacité de l'étudiant-e à identifier ses critères de choix; cet atelier peut se faire en individuel ou en groupe, dans un local adéquat pour que les participant-e-s puissent écrire et discuter; identifier les résistances au changement proposé: l'étudiant-e peut retarder la décision par crainte des conséquences de son choix. P: identifier les agents décisionnels: l'étudiant-e volontaire qui veut bien apprendre une nouvelle façon de prendre des décisions.

II- Modèle théorique (suite) Activités de transformation	T : activités de transformation établies par étapes: sous-obj. I: identifier avec l'étudiant-e les craintes qu'il-elle a face à un choix; - activité I: "brainstorming" sur les peurs ou obstacles que l'étudiant-e peut rencontrer quand il-elle a à prendre une décision et voir les conséquences de ces peurs sous-objectif II: identifier la façon dont l'étudiant-e prend une décision; - activité II: simuler une prise décision ou demander à l'étudiant-e de se rappeler une décision importante qu'il-elle a dû prendre récemment; identifier toutes les étapes de cette prise de décision et les conséquences de celle-ci; expliquer les différents styles de prise de décision; sous-objectif III: faire connaître à l'étudiant-e les étapes d'une prise de décision et faire le parallèle avec son choix d'orientation; - activité III: exposé de la C.O. et discussion avec l'étudiant-e

II- Modèle théorique (suite) Activités de transformation	sous-objectif IV: faire cheminer l'étudiant-e à travers un processus de décision d'orientation; - activité IV: questionner l'étudiant-e sur ses critères de choix; tenter d'identifier son ou ses types selon HOLLAND en comparant ses intérêts, ses aptitudes et ses valeurs à ceux de chaque type; identifier un certain nombre de programmes et de professions en rapport avec ses types de HOLLAND; sous-objectif V: vérifier si l'étudiant-e connaît bien les exigences des différents programmes de formation qui conduisent aux professions envisagées; - activité V: questionner l'étudiant-e sur sa connaissance du monde scolaire et professionnel et la façon de les analyser; offrir un atelier sur l'information scolaire et professionnelle (voir atelier EXPLORATION ET INFORMATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE) R: ressources: questionnaire d'évaluation; document expliquant le processus de décision; feuilles d'exercices pour les étudiant-e-s sur les étapes d'un choix d'orientation; typologie de HOLLAND; document démontrant les types de HOLLAND par rapport au cheminement d'études et aux professions.
III - Solutions	E: évaluation et suivi en classe: l'étudiant-e devrait voir plus clair dans sa façon de faire des choix; il-elle pourra de plus mettre en pratique ce qu'il-elle a appris et ce, dans toutes les situations de prise de décision qu'il-elle aura dans sa vie; l'étudiant-e sera mieux préparé-e pour faire des liens entre ses caractéristiques personnelles et les choix qui s'offrent à lui ou à elle.

Planification de carrière

Cet atelier se veut une démarche de prise de conscience et de réflexion à propos de la façon dont l'étudiant-e fait des choix d'orientation. Il présente une façon de cheminer dans une démarche d'orientation structurée.

MODÉLISATION	Variables
I- Situation problématique	U: toute clientèle qui sent le besoin d'une réorientation. - difficultés relevées: l'étudiant-e ne se sent pas à sa place dans le programme choisi; l'étudiant-e ne semble pas avoir adopté une démarche planifiée pour faire son choix de programme au collège, selon les résultats à l'inventaire de développement professionnel (I.D.P.); - besoins identifiés: l'étudiant-e a besoin qu'on lui indique les moyens pour planifier sa carrière.

II- Modèle théorique	W: Objectifs généraux: faire prendre conscience à l'étudiant-e de sa façon de faire des choix.; faire connaître à l'étudiant-e une démarche de choix d'orientation;.faire connaître à l'étudiant-e les attitudes qu'il-elle peut prendre s'il-elle veut faire un choix éclairé; lui faire voir les moyens qu'il-elle peut utiliser pour mieux se connaître et connaître le monde du travail; planifier des actions qui l'aideront à se mieux connaître ainsi que les diverses possibilités qui s'offrent à lui et à elle.. Théories d'appui: théories du développement vocationnel de Super. A: intervenants: conseillère d'orientation. Ξ: contraintes/exigences: la démarche sera efficace en autant que l'étudiant-e s'implique et s'acquitte de ses tâches entre les rencontres; cet atelier peut s'offrir à 1 ou plusieurs étudiant-e-s qui veulent faire une réorientation; la rencontre se fait dans un local qui permet un échange entre les participant-e-s, atmosphère chaleureuse, local pas trop grand; - identifier les résistances au changement proposé: l'étudiant-e qui a de la difficulté à changer sa façon de planifier peut, dans certains cas, ne pas s'acquitter des tâches proposées. P: identifier les agents décisionnels: l'étudiant-e volontaire qui veut changer son mode de planification de carrière.

II - Modèle théorique Activités de transformation	T : activités de transformation établies par étapes: sous-obj. I: aider l'étudiant-e à voir comment il-elle a planifié son choix de programme. - activité I: demander à l'étudiant-e de décrire la démarche qu'il-elle a prise pour choisir son programme d'études collégiales; tenter d'identifier avec l'étudiant-e les lacunes dans sa façon de choisir, identifier où se situent les blocages; faire le parallèle avec d'autres situations de choix dans sa vie de tous les jours; sous-objectif II: faire connaître une démarche de planification de carrière; - activité II: présenter, sous forme d'exposé oral, les étapes de planification de carrière; sous-objectif III: présenter des attitudes aidantes dans la démarche de choix. - activité III: par des exemples, identifier les attitudes qui peuvent aider l'étudiant-e à faire sa démarche de choix.; vérifier avec l'étudiant-e s'il-elle a ou n'a pas ces attitudes en analysant sa façon de fonctionner dans la vie; sous-objectif IV: faire connaître les moyens par lesquels l'étudiant-e pourra en venir à une meilleure connaissance de soi; - activité IV; exposé de la c.o. sur les moyens à prendre pour s'explorer; faire choisir à l'étudiant-e des moyens qu'il-elle entend prendre dans les semaines à venir; faire un retour sur les expériences tentées durant la semaine afin de vérifier ce qu'on retire de celles-ci.

II- Modèle théorique Activités de transformation (suite)	sous-objectif V: préciser les intérêts, attitudes et aspirations que l'étudiant-e retient de ses expériences et qu'il-elle aimerait retenir dans sa future profession. - activité V: jeux de rôles: "Tu as à te faire élire au poste de président-e de ta classe. Tu as à te décire et parler de tes ambitions, de tes rêves et les expériences qui te permettent d'appuyer ce que tu dis"; retour sur l'expérience. sous-objectif VI: à partir des caractéristiques qui sont ressorties, tenter d'identifier les secteurs de travail possibles. - activité VI: identifier les limites et les obstacles à choisir un tel secteur de travail; indiquer à l'étudiant-e, en tenant compte de son bagage scolaire et de ses caractéristiques personnelles, dans quels secteurs il-elle peut explorer; lui proposer des moyens d'explorer les professions: lire la documentation, visite chez un professionnel, explorer les formations qui conduisent à la profession, parler à des professeur-e-s; retour sur les activités d'exploration sous-objectif VII: établir les possibilités de programmes faisant suite à l'exploration et planifier la réalisation de ses choix; - activité VII: vérifier si l'étudiant-e connaît bien les contenus de programmes envisagés, sinon lui faire faire les démarches d'information; voir avec l'étudiant-e ce qu'implique la réalisation de son choix; - évaluation: par un questionnaire, vérifier si chaque étape a été utile et quelle est la satisfaction de l'étudiant-e par rapport à sa démarche. On ne peut mesurer si le choix de l'étudiant s'avère bon tant que l'étudiant-e ne sera pas inscrit-e dans son programme. R: ressources: questionnaire d'évaluation de l'atelier; texte décrivant une démarche de choix d'orientation; texte décrivant les attitudes d'exploration aidantes; feuille-type des questions à poser lors d'une visite chez une personne-ressource.

III - Solutions	E: évaluation et suivi en classe: cet atelier devrait permettre à l'étudiant-e de réfléchir sur sa façon de faire des choix; de connaître les moyens afin de se connaître mieux et déterminer ses priorités; de choisir un programme qui colle plus à ses critères personnels; d'augmenter sa motivation en se donnant des buts à court ou à long terme.

2. Ateliers d'aide en organisation scolaire

Priorité aux études

Cet atelier vise à aider l'étudiant-e à établir un équilibre dans les temps d'étude, de travail, de loisir c'est-à-dire à assurer.une gestion rationnelle de son temps.

MODÉLISATION	Variables
I- Situation problématique	U: Identification de la clientèle: cet atelier s'adresse à toute la clientèle-cible des groupes en *sciences humaines* et en *techniques d'éducation spécialisée*. - difficultés relevées: incapacité ou difficulté à bien gérer l'organisation de sa vie d'étudiant-e, d'établir des priorités aux études et dans l'ensemble de sa vie, de se fixer des échéances, de s'astreindre à la continuité, de faire une chose à la fois, de se donner des conditions matérielles facilitantes et d'établir des priorités. - besoins identifiés: acquérir une discipline personnelle et de mieux canaliser ses énergies; développer une certaine maturité émotive et intellectuelle; besoin d'identifier que le temps d'étude est un temps important et aussi valable que le temps de travail.

II- Modèle théorique	W: Objectifs généraux: aider l'étudiant-e à utiliser le temps dont il-elle dispose de manière plus efficace afin qu'il-elle s'acquitte mieux de ses tâches scolaires et qu'il-elle concilie ces dernières avec sa vie sociale. A: Intervenants: toute personne susceptible de questionner les agirs de l'étudiant-e avec ses façons de concevoir son organisation du temps: aide pédagogique, conseiller-ère en orientation, psychologue, professeur-e-s. R: Contraintes/exigences: personne intervenante aindante qui établit une relation interpersonnelle de confiance avec l'étudiant-e; cette personne doit être apte à intervenir en relation d'aide. P: identifier les agents décisionnels: tout-e étudiant-e volontaire qui veut prendre sa gestion en main.

II- Modèle théorique Activités de transformation	: Activités de transformation établies par étapes: - sous-objectif I: identifier avec l'étudiant-e sa difficulté d'organiser ses études et sa vie scolaire; - activité I: entrevue avec l'étudiant-e afin de vérifier la motivation de l'étudiant-e à entreprendre une démarche de gestion de temps; questionnaire à remplir; sous-objectif II: analyser et évaluer le questionnaire remis par l'étudiant-e: "Évaluation de mes attitudes et de mes comportements aux études" et le guide "Apprivoiser le temps". - activité II: discussion avec l'étudiant-e pour sonder ses principales préoccupations face aux difficultés de répartition de son temps du guide et faire préciser les réponses négatives du questionnaire E.A.C.E; demander à l'étudiant-e de découvrir, dans la prochaine semaine, les meilleurs moments d'étude et d'écrire ce qu'il-elle pense de son organisation du temps d'une semaine pour la prochaine rencontre. - sous-objectif III: analyser systématiquement en comparant les données du TRAC, du questionnaire E.A.C.E. et du guide "Apprivoiser le temps". - activité III: discussion et interrogation avec l'étudiant-e afin qu'il-elle découvre les écarts par rapport aux normes établies; vérifier entre autres: heures de cours, heures d'étude, heures d'emploi rémunéré, heures de sommeil, heures de loisir; lui demander d'analyser son vécu et l'aider à planifier sa prochaine semaine en indiquant ses difficultés et ses observations.

II- Modèle théorique Activités de transformation	-sous-objectif IV: chercher à ce que l'étudiant-e en arrive à une compréhension des causes qu'il-elle a dégagées à la suite de ses observations d'une semaine mieux planifiée; - activité IV: questionner l'étudiant-e sur les raisons qui le ou la poussent l'étudiant-e à vivre sa planification de façon moins efficace, puis l'aider à identifier les liens (causes) qui l'incitent à agir différemment même s'il-elle connaît sa planification; lui demander d'écrire un journal de bord ou ses commentaires quotidiens sur son fonctionnement et les liens avec ses difficultés de planificaiton. - sous-objectif V: comprendre la source de ses difficultés et de ses problèmes pour décider de vraiment changer ses habitudes de travail et de vie. - activité V: discussions pour amener l'étudiant-e à accepter de changer la situation en précisant ce qui est prioritaire tout en gardant à l'esprit de le faire progressivement; il-elle doit décider de respecter ses priorités et de les relier à certaines activités plus importantes. R: Ressources: test TRAC; test "Évaluation de mes aptitudes et de mes comportements aux études"; guide "Apprivoiser le temps"; fiche synthèse des exigences scolaires; questionnaire; les professeur-e-s qui enseignent à l'étudiant-e.

III - Solutions	E: Évaluation et suivi en classe: la professeure ou le professeur devrait se rendre compte que l'étudiant-e remet ses travaux aux dates prévues, qu'il-elle est plus systématique dans ses études et que son attitude est plus positive. L'intervenant-e s'informe du comportement de l'étudiant-e en classe auprès du professeur ou de la professeure. Après discussion avec l'enseignant-e, l'intervenant-e mesure l'impact de l'atelier sur la réussite scolaire faisant suite à une meilleure organisation du temps de travail.

Stratégies d'études

Cet atelier vise à aider les étudiants et les étudiantes dans ses techniques d'études: préparation aux examens et entreaide avec les pair-e-s.

MODÉLISATION	Variables
I- Situation problématique	U: Identification de la clientèle: cet atelier s'adresse à toute la clientèle-cible des groupes de *sciences humaines* et en *techniques d'éducation spécialisée*. - difficultés relevées: difficultés de l'étudiant-e à préparer ses examens d'une façon efficace et ordonnée; difficulté à entrer en contact avec ses pair-e-s et à bénéficier d'un travail d'équipe soutenant; - besoins identifiés: besoin d'être aidé-e dans l'acquisition de techniques d'études adéquates; besoin d'être soutenu-e et dirigé-e dans la préparation aux examens.

II- Modèle théorique (suite)	W: Objectifs généraux: aider l'étudiant-e à acquérir une organisation méthodique de l'étude et à bien se préparer à réussir ses examens, à planifier le temps nécessaire à la préparation de ses examens et à contrôler ainsi le stress. A: intervenants: toute personne susceptible de faire prendre conscience à l'étudiant-e de sa méthode de préparation aux examens: préparation à long terme, à court terme et lors de l'examen: aide pédagogique, professeur-e, compagnon et compagne de travail. Ξ: - contraintes/exigences: personne intervenante qui est apte à aider l'étudiant-e dans ses techniques d'études; la personne doit être disponible pour assurer un suivi. ?: - l'étudiant-e qui désire acquérir de bonnes techniques d'études et diminuer son stress aux examens doit se questionner sur son fonctionnement d'études.

II- Modèle théorique Activités de transformation	T : Activités de transformation établies par étapes: - sous-objectif I: diagnostiquer avec l'étudiant-e sa façon d'organiser sa préparation aux examens; - activité I: demander à l'étudiant-e d'écrire les étapes de la préparation d'un de ses examens: temps - méthode - lien avec ses cours - manière d'utiliser son temps d'étude, aide par les pairs,... - sous-objectif II: comparer l'organisation du temps d'étude de l'étudiant-e avec une manière effective de se préparer à un examen; vérifier avec l'étudiant-e les parties faibles ou absentes dans sa démarche d'étude. - activité II: simulation de préparation aux examens; cette simulation peut se faire avec un de ses pairs capable de gérer son temps d'étude d'une façon efficace; - sous-objectif III: vérifier avec l'étudiant et l'étudiante les différentes étapes établies par le professeur dans le plan de cours; - activité III: questionnaire d'évaluation: a) qu'est-ce que l'étudiant-e a fait ou ce qu'il-elle fait des copies d'examens corrigées par le professeur ou la professeure? b) consulte-t-il-elle les copies d'examen des autres compagnons ou compagnes de classe? c) comment prend-il-elle ses notes de cours? d) a-t-il-elle noter les dates d'examens et préciser ses périodes d'étude? e) met-il-elle l'effort nécessaire à faire ses lectures régulièrement et à compléter ses exercices et ses travaux? f) quelles sont ses croyances en sa valeur personnelle et en son talent?

II- Modèle théorique Activités de transformation (suite)	- sous-objectif IV: faire identifier par l'étudiant-e ses habitudes et sa manière d'être lorsqu'il-elle se présente à l'examen; - activité IV: présenter à l'étudiant-e un modèle de préparation aux examens Ressources: questionnaires, modèle de préparation aux examens.
III- Solutions	E: par cet atelier, l'étudiant-e devrait avoir acquis des techniques d'études et de préparation aux examens plus efficaces et de nature à résoudre certains facteurs de stress.

3. Ateliers d'aide en apprentissage scolaire

MODES D'APPRENTISSAGE

Cet atelier fait référence, entre autres, au facteur QA (qualité de l'attention) du test TRAC. Cet atelier a pour but de faire découvrir à l'étudiant-e son mode particulier d'apprentissage et de l'aider à s'adapter à divers modes ou méthodes d'enseignement.

MODÉLISATION	Variables
I- Situation problématique	U: - cet atelier s'adresse aux étudiant-e-s qui ont déjà un cheminement intellectuel autonome, mais qui désireraient acquérir plus de facilité d'adaptation aux méthodes d'apprentissage du ou de la professeur-e; il s'adresse aussi à une clientèle qui n'a pas assez développé des modes d'apprentissage visant l'abstraction et la conceptualisation - difficultés relevées: difficulté pour l'apprenant-e de s'adapter à des modes d'apprentissage abstraits ou différents de son mode propre d'apprentissage, difficulté à identifier sa source de difficultés dans l'apprentissage, etc. - besoins identifiés: besoin de connaître son mode propre d'apprentissage, besoin de s'ajuster aux méthodes d'enseignement, besoin de se rassurer sur sa compétence à acquérir des objets de savoirs théorique et pratique, etc.

II- Modèle théorique	W: - Objectifs généraux: rendre l'étudiant-e apte à s'approprier des objets de savoirs pratique et théorique selon son mode particulier d'apprentissage; l'habiliter à agrandir son champ d'approche de l'objet (développer d'autres modes d'apprentissage); l'aider à s'adapter à des modes d'apprentissage différents de ses modes d'apprentisage.. - Théories d'appui: théories de l'apprentissage résumées par Guy ARCHAMBAULT, théories sur le traitement de l'information de L. NORMAN, théories de l'apprentissage expérientiel de H. BERNARD, J. CYR et J.M. FONTAINE et de J.S. COLEMAN et les approches de D.A. KOLB, de J. DEWEY, et Lucie GAUTHIER et Norman POULIN, *Savoir apprendre - Avoir le vent dans les voiles sans toujours étudier à la planche*, p. 40-67. A: tout-e pédagogue compétent-e dans l'aide à l'apprentissage E: - contraintes/exigences: personne intervenante qui est habilitée à introduire le sujet-apprenant dans la relation pédagogique: objet d'apprentissage-sujet-apprenant-l'enseignant; rencontres d'une heure sur les modes d'apprentissage que doit développer le sujet apprenant; démarche de courte durée; - identifier les résistances au changement proposé: l'étudiant-e pourrait résister à changer ses modes d'appropriation des savoirs en fonction du ou de la professeur-e. Il faut qu'il-elle comprenne bien que son adaptation au discours pédagogique du ou de la professeur-e- est de son ressort. Le développement de l'autonomie intellectuelle constitue une base à cet atelier. P: identifier les agents décisionnels: l'étudiant-e volontaire qui veut agrandir son champ d'apprentissage.

II - Modèle théorique (suite) Activités de transformation	T : activités de transformation établies par étapes: - sous-obj. I: découvrir et faire découvrir à l'étudiant-e son mode d'appropriation des savoirs ; - activité I: questionnaire sur son fonctionnement; mise en situation d'apprentissage; observation; - évaluation I: cette évaluation devrait permettre à l'étudiant-e de comprendre (prendre avec lui-elle) son mode d'apprentissage; - sous-objectif II: même objectif ; - activité II: questionnaire sur les 4 modes d'apprentissage: OB - CA - EC - EA - évaluation II: l'étudant-e devrait être en mesure de s'ouvrir à d'autres champs expérientiels de modes d'apprentissage; -sous-objectif III: faire réfléchir l'étudiant-e sur ses nouveaux modes d'apprentissage; - activité III: mise en situation et pratique; - évaluation III: l'étudiant-e devrait savoir comment agrandir son champ expérientiel d'apprentissage; ces 3 ateliers pourraient être suivis de l'atelier STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE. R: ressources: un local, le test, les cahiers de notes de l'étudiant-e, du papier coloré et des crayons de couleurs.

III - Solutions	E: - évaluation et suivi en classe: l'étudiant-e et le ou la professeur-e évaluent que la découverte de nouveaux modes d'apprentissage et leur mise en pratique, principalement le passage de l'expérience concrète à la conceptualisation abstraite, favorise une meilleure intégration des savoirs et donne à l'étudant-e une satisfaction accrue dans ses études; - changements réalisés: la mise en pratique des nouveaux modes d'apprentissage devrait permettre à l'étudiant-e de mieux s'adapter aux discours pédagogiques variés dans le cas de cours magistral ou aux exercies d'appropriation des savoirs dans le cas d'apprentissage individuel; mais cette mise en pratique requiert un encouragement du ou de la professeur-e qui doit suivre l'étudiant-e dans son cheminement.

MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

Cet atelier vise un changement dans la motivation de l'étudiant-e à vivre, de sa motivation à étudier et dans ses objectifs de vie. C'est un atelier fondamental, susceptible de créer des changements en profondeur, mais aujourd'hui du ressort de la psychologie, autrefois du ressort d'un bon pédagogue compatissant ou d'une bonne pédagogue écoutante qui considérait l'individu comme une entité globale: action, sentiment, pensée.

MODÉLISATION	Variables
I- Situation problématique	U: -l'étudiant-e démotivé-e pour toutes sortes de raisons: développer ici toute la problématique du sens donnée à la vie, de la prise de conscience à faire dans le courant des choses, de la non-détermination de ses objectifs de vie; - difficultés: nonchalance, échec, non-responsabilisation face à sa vie scolaire professionnelle et personnelle, indiscipline, etc. - besoins identifiés: besoin de donner un sens à ses études par le biais de ses objectifs de vie.

II- Modèle théorique	W: Objectifs généraux: permettre à l'étudiant-e un moment de réflexion sur sa vie en général, l'aider à se fixer des objectifs de vie qui sont les siens et des objectifs d'étude. Théories d'appui: approche noétique, techniques de logothérapie et de focusing. A: une personne habilitée en relation d'aide et en techniques d'interventions, l'étudiant-e. Ξ: contraintes/exigences: personne intervenante aidante et compatissante qui a établi une relation interpersonnelle de confiance avec l'étudiant-e et qui peut agir comme agente de transformation ; rencontre individuelle d'une heure au besoin; rencontre évaluative à la fin. identifier les résistances au changement: bon nombre d'étudiant-e-s ne voient pas les intervenant-e-s (professeur-e-s en aide à l'apprentissage) comme des personnes susceptibles de les aider dans des apprentissages de situations personnelles: organisation de vie, organisation scolaire, etc.; alors s'installent des résistances parce que le milieu a fabriqué des images de professeur-e-s je-m'en-foutistes, des images ou des réalités, il va sans dire; de ce fait, les résistances ne sont que temporaires, car quand l'image tombe, l'ouverture se fait. P: identifier les agents décisionnels: l'étudiant-e volontaire.

Activités de transformation	T : activités de transformation établies par étapes: sous-obj. I: établir une communication de confiance; - activité I: questionnaire général; - évaluation I: le climat de confiance est établi et l'étudiant-e veut passer à l'autre étape; sous-objectif II: l'aider à faire émerger ses objectifs de vie scolaire; - activité II: écriture spontanée, structuration des objectifs et satisfaction; - évaluation II: objectifs définis et désir de passer à l'étape suivante; sous-objectif III: l'aider à réaliser ses objectifs de vie; - activité III: écriture spontanée, structuration des objectifs et satisfaction; - évaluation III: objectifs concrétisés et questions de rendement. R: ressources: local intimiste, dispositions mentales, crayon et cahier de vie pour l'étudiant-e.
III - Solutions	E: évaluation et suivi en classe: le changement souhaité ne se fera pas sentir immédiatement, le temps que s'intègrent les objectifs de vie, mais le sourire devrait revenir et la détente parcourir les muscles.

RECOURS AU PROFESSEUR

Cet atelier vise un changement de perception dans le comportement de l'étudiant-e vis-à-vis des personnes -ressources de son milieu (professeur-e, psychologue, API, conseiller, conseillère en orientation, directeur, directrice, etc.) Il se présente selon un cheminement gradué et sessionnel. Il nécessite une longue réflexion sur soi et sur son rapport avec les autres.

MODÉLISATION	Variables
I- Situation problématique	U: - étudiant-e-s en difficulté relationnelle - difficultés relevées: incapacité d'établir un dialogue avec le ou la professeur-e; perception négative du ou de la professeur-e, perception négative de soi dans son rapport avec l'autorité, dévalorisation de son comportement, estime de soi peu élevée, etc. - besoins identifiés: besoin d'entrer en contact avec un agent de développement compréhensif, besoin de support relationnel, besoin de réussir le cours, besoin de résoudre la situation conflictuelle (ce besoin n'est pas nécessairement conscient: c'est plutôt une attitude de fuite devant l'absence de contact).

II- Modèle théorique	W: Objectifs généraux: permettre à l'étudiant-e de résoudre une situation conflictuelle avec le professeur ou la professeur-e: conflit de personnalité, conflit idéologique, conflit d'intérêts; l'aider à ouvrir le conflit; l'aider à s'exprimer et à évaluer la situa-tion. Théories d'appui: théorie du changement de Watzlawick; théorie de la perception, théorie gestaltiste (fond-forme). A: intervenants: le professeur impliqué ou la professeure impliquée, l'étudiant-e, un-e intervenant-e neutre: API, psychol., professeur-e, coordonnateur, coordonnatrice, personnne habile dans la résolution de conflits. Ξ: contraintes/exigences: personne intervenante compétente dans l'intervention et agent-e de changement, connaissance des relations interpersonnelles, de la relation d'aide; dans le cadre d'un atelier individuel ou en sous groupe pour les étapes III et IV; chaque étape dure environ 2 heures. R: ressources: local, questionnaire, intervenant-e, exercices.

II - Modèle théorique (suite)	T : activités de transformation établies par étapes: Etape I: - sous-obj. I: identifier la situation conflictuelle; - activité I : questionnaire et entrevue avec l'étudiant-e et l'intervenant-e; - évaluation I: reconnaissance de la situation et passage à l'étape suivante. Etape II: - sous-objectif II : identifier les champs perceptuels de l'étudiant-e et du professseur ou de la professeure de façon séparée; - activité II :exercice de perception: ce que je pense du professeur; ce que je pense que le professeur pense de moi; exercice de perception: ce que le professeur ou la professeure pense de l'étudiant-e; exercice: perception et objectif de réussite; - évaluation II: reconnaissance de la clarté des champs perceptuels et passage à l'étape suivante. Étape III: - sous-objectif III : assurer un changement de perception et adopter un comportement conséquent; - activité III : scénario et jeu de rôle; simulation et affirmation; exercice: soi et les autres; - évaluation III: reconnaissance de la préparation à la rencontre et passage à l'étape suivante. Etape IV: - sous-objectif IV: mettre en pratique l'affirmation de soi et son rapport à l'autre; - activité IV: rencontre de l'étudiant-e avec le professeur ou la professseure et l'intervenant-e et exercice d'affirmation des besoins; - évaluation IV: reconnaissance du changement de comportement. Fin de l'étape, sinon retour à l'étape III et répétition de l'étape IV.

III - Solutions	**E: évaluation et suivi en classe: le professeur concerné ou la professeure concernée devrait voir un changement d'attitude dans le comportement en classe: l'étudiant-e devrait pouvoir poser toutes les questions nécessaires à la compréhension de la matière et devrait entrer en relation plus facilement avec lui ou elle. Le professeur ou la professeure encourage l'étudiant-e à s'exprimer selon différentes perceptions: la sienne et celle de l'autre.** **L'intervenant-e s'informe du comportement de l'étudiant-e auprès du professeur ou de la professeure et mesure l'impact de cet atelier sur la réussite scolaire au prochain test.**

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Cet atelier vise à explorer les stratégies d'apprentissage de l'étudiant-e et à les affiner au besoin. Ces stratégies sont définies comme des "manières singulières avec laquelle chaque apprenant s'approprie les savoirs" (Philippe MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment*, p. 126). Les activités d'apprentissage peuvent être de l'ordre de l'acquisition des savoirs, de l'évaluation des savoirs, de l'exploration des savoirs. (p. 127).

.

MODÉLISATION	Variables
I- Situation problématique	U: - cet atelier s'adresse aux étudiant-e-s qui n'ont pas développé ou ont développé plus ou moins des stratégies d'apprentissage efficaces; - difficultés relevées: incapacité plus ou moins implicite à s'approprier des objets de savoirs abstraits, difficulté à s'approprier des textes sans images, difficulté à synthétiser les grandes lignes d'un texte à idées, non-entraînement à la lecture, à l'étude, mémorisation technique, apprentissage non-significatif; - besoins identifiés: besoin d'entraînement systématique à l'étude (training-drill), d'endurance physique et intellectuelle à l'étude, besoin de concentration, besoin d'activer des facultés comme l'imagination, la mémoire, etc.

II- Modèle théorique	W: Objectifs généraux: développer un entraînement systématique à l'étude; développer des stratégies premières comme la lecture synthétique et analytique d'un texte, la schématisation d'informations, etc. Théories d'appui: théories de l'apprentissage élaborées par P. MEIRIEU, R. COTÉ, J. NOVAK et B. GOWIN sur apprendre à apprendre A: tout-e pédagogue compétent-e dans l'aide à l'apprentissage Ξ: - contraintes/exigences: personne intervenante qui est apte à introduire le sujet-apprenant dans la relation pédagogique: objet d'apprentissage-sujet-apprenant-l'enseignant; rencontres d'une heure sur les objets d'apprentissage que doit s'approprier le sujet apprenant; démarche de courte durée ou de longue durée (toute une session); - identifier les résistances au changement proposé: l'étudiant-e résiste souvent à une forme d'entraînement systématique à l'étude étant donné qu'il-elle a souvent réussi sans cela au secondaire: le ou la pédagogue devra user de conviction. P: identifier les agents décisionnels: l'étudiant-e volontaire qui a identifié et reconnu son manque d'entraînement à l'étude lors de son adaptation au collégial.

II - Modèle théorique (suite) Activités de transformation	T : activités de transformation établies par étapes: - sous-obj. I: évaluer la situation d'apprentissage de l'étudiant-e; - activité I: diagnostiquer les stratégies d'apprentissage dans son aspect général et son aspect particulier; faire une simulation d'apprentissage; - évaluation I: cette évaluation devrait permettre à l'étudiant-e de connaître ses lacunes ou ses stratégies déficientes et inefficaces; - sous-objectif II: élaborer une stratégie ou des stratégies d'apprentissage conforme au diagnostic; - activité II: ateliers de la nature de la stratégie: atelier de lecture, atelier de structuration d'idées, atelier de synthétisation, atelier d'analyse d'un texte, atelier de recherche d'idées, atelier de transmission d'idées, etc. - évaluation II: ce premier atelier devrait déboucher sur plusieurs ateliers subséquents qui seraient de nature à bien ancrer la stratégie d'apprentissage pratiquée ou les stratégies; -sous-objectif III: poursuivre la démarche d'entraînement ou d'appropriation de la stratégie ou des stratégies d'apprentissage nécessaires à l'acquisition des connaissances; - activité III: suite des ateliers de II; - évaluation III: après 3 ateliers, l'étudiant-e peut être à même de vérifier l'inefficacité de ses stratégies antérieures et devrait être encouragé-e à poursuivre sa démarche; - sous-objectif IV et suivants: poursuivre la démarche jusqu'à l'ancrage; - activité IV: suite des ateliers entrepris; - évaluation IV: s'assurer que l'entraînement donne les résultats escomptés. R: ressources: un local, le matériel de classe (examens, textes à lire, documents, textes à écrire), un schéma de démarche.

III - Solutions	E: - évaluation et suivi en classe: l'étudiant-e pourrait être à même de vérifier que son nouvel entraînement à l'étude lui assure de meilleurs résultats scolaires et lui procure une satisfaction de haut niveau: la fierté, la facilité, l'efficacité, la certitude de la réussite par des méthodes appropriées; le ou la professeur-e pourrait constater ce changement au fur et à mesure de son évaluation périodique; - changements réalisés: il va sans dire que cet entraînement systématique à l'étude requiert de la part de l'étudiant-e de la patience, de la bonne volonté, de la motivation de base, du courage et de la part de la ou du professeur-e, de l'encouragement et du support; il reste aussi qu'un tel entraînement ne peut arriver à corriger des lacunes plus profondes comme une incapacité totale d'abstraction ou de schématisation, etc.

Atelier RA-AE-CF-CM

Cet atelier fait référence aux facteurs RA (réaction d'anxiété), AE (anticipation de l'échec), CF (croyance à la facilité), CM (croyance aux méthodes) du test TRAC. Il vise à faire prendre conscience à l'étudiant-e des principaux facteurs anxiogènes qui l'empêchent de réussir de façon satisfaisante ses études. Il vise aussi à l'aider à faire face à bon nombre de croyances à l'origine de conditions anxiogènes.

MODÉLISATION	Variables
I- Situation problématique	U: - cet atelier s'adresse aux étudiant-e-s qui présentent un comportement anxiogène face aux études, qui devraient réussir mieux étant donné leurs talents, mais qui sont incapables de contrôler leur stress face à l'évaluation; - difficultés relevées: incapacité de l'étudiant-e à mesurer adéquatement sa performance aux études, difficulté à gérer le stress quotidien, difficulté à découvrir les sources anxiogènes, difficulté avec l'image de soi positive; etc. - besoins identifiés: besoin de se donner des instruments de contrôle du stress à bon escient, besoin de mettre à jour les croyances sources d'anxiété, besoin d'évaluer sa performance de façon appropriée, etc;

II- Modèle théorique	W: - Objectifs généraux: rendre l'étudiant-e apte à gérer toute situation de stress; lui faire découvrir les croyances à la source de son anxiété; lui fournir des moyens appropriés à son adaptation aux situations d'apprentissage différentes; - Théories d'appui: théories de A. ELLIS, Yves BLOUIN, *Les inter-actions entre la pensée, les émotions et le comportement*, cégep F.-X. Garneau, août 77., S. GAWAIN, *Techniques de visualisation créatrice*, A. SEYLLIS, *Stress sans détresse*. A: tout-e pédagogue compétent-e dans la relation d'aide préférablement la personne qui possède bien les techniques de relaxation et de visualisation créatrice. E: - contraintes/exigences: personne intervenante qui est compétente dans les techniques de relaxation et dans une forme de relation d'aide; - identifier les résistances au changement proposé: l'étudiant-e pourrait résister à changer ses façons de voir les choses, car ce qui touche les croyances ou idées irrationnelles constitue un domaine très fragile P: identifier les agents décisionnels: l'étudiant-e volontaire qui désire apporter un changement dans sa situation émotionnelle.

II - Modèle théorique (suite) Activités de transformation	T : activités de transformation établies par étapes: - sous-obj. I: établir un diagnostic des sources d'anxiété; - activité I: questionnaire sur ses principales visions de l'étude, sur son comportement face à l'évaluation, etc.; - évaluation I: cette évaluation devrait permettre à l'étudiant-e de saisir les sources de stress; - sous-objectif II: faire découvrir à l'étudiant-e ses principales croyances effectives; - activité II: jeu des croyances; - évaluation II: l'étudiant-e devrait être en mesure de traduire l'effet de certaines croyances irrationnelles, causes de stress; -sous-objectif III: aider l'étudiant-e à contrôler les situations de stress; - activité III: mise en situation, simulation, techniques de relaxation; - évaluation III: l'étudiant-e devrait être conscient-e des agents anxiogènes et être en mesure de contrôler le stress. R: ressources: un local tranquille.
III - Solutions	E: - évaluation et suivi en classe: le contrôle du stress par les techniques apprises devrait aider l'étudiant-e à faire face à toutes formes d'évaluation; - changements réalisés: la mise en pratique des techniques de relaxation devrait permettre à l'étudiant-e de mieux s'adapter aux diverses situations stressantes.

Annexe XII

Dossier

NOM:..... TÉL..:.....

GROUPE:.....

PROGRAMME:..... TUTEUR:.....

Ecole secondaire:.....

Résultats au sec.:..... FR.:..... MATH..... ..MPS

Type ____

Cote SRAM: ..... IDP: .... - .... - .... - .... TRAC: ... - ... - ... - ....

Programme:.....

Cours:	Nom du cours	Evaluations			Résultats		
1 -	.....				R	AB	E
2 -	.....				R	AB	E
3-	.....				R	AB	E
4-	.....				R	AB	E
5-	.....				R	AB	E
6-	.....				R	AB	E
7-	.....				R	AB	E
8 -	.....				R	AB	E

Etudes

Motivation aux études:

Travail

Attitudes

Comportement

Annexe XIII

FICHE D'ÉVALUATION

Atelier: .....

Nom:..... Groupe:.....

Tuteur-e .....

Première étape

Objectif: Activité: Date:

Evaluation de l'intervenant-e:

Suivi en classe: Signature du ou de la tuteur-e

Deuxième étape

Objectif: Activité: Date:

Evaluation de l'intervenant-e:

Suivi en classe: Signature du ou de la tuteur-e

Troisième étape

Objectif: Activité: Date:

Evaluation de l'intervenant-e:

Suivi en classe: Signature du ou de la tuteur-e

Quatrième étape

Objectif: Activité: Date:

Evaluation de l'intervenant-e:

Suivi en classe: Signature du ou de la tuteur-e

Signature de l'étudiant-e
Signature de l'intervenant-e